Prólogo

Este texto inicial discorre sobre questões que perpassam minha trajetória pessoal e profissional, ligando minha história de professora universitária aos depoimentos coletados no presente trabalho. Para realizar esse intento, optei por usar no texto a primeira pessoa do singular, diferentemente do restante da tese.

Na universidade pública, durante a graduação, deparei-me com a oportunidade de fazer escolhas: escolher o curso, as disciplinas, como seria a minha formação, ter liberdade para autogerir a vida de pós-adolescente. Abriam-se diferentes caminhos que me forçavam a escolher dentre uma infinidade de possibilidades diversas, o que me fez deparar com um cenário existencial altamente angustiante. Frente a esse cenário, uma atitude mais audaciosa, vibrátil e afetada era necessária: uma vez que me era inédita a experiência de participar com mais atitude, fui sendo convidada a entrar nesse mundo diferente. Nesse momento, posso dizer que comecei, eu mesma, a trilhar um percurso em direção à minha história.

E é nesse processo de "alinhavar" (porque transitoriamente) minhas vivências pessoais-afetivas e acadêmico-racionais que me encontro. Ao mesmo tempo em que me encontro pronta para o devir, também me vejo um tanto quanto receosa em relação a ele. Esse movimento angustiante se ressalta ainda mais se refletirmos sobre o processo de doutorar-se. Autorizar-me a escrever aprofundadamente sobre um tema trata-se de um complexo processo de idas e vindas, o que, de certa forma, reflete minha relação com o conhecimento - uma eterna luta que busca enfrentar incertezas inerentes ao humano. Nesse sentido, vejo

que o processo de doutorar-se tem sido um processo de autoconhecimento vivencial, tanto quanto intelectual e cognitivo.

Além de uma justificativa da escolha do tema, dos sujeitos e de como o trabalho e a saúde dos docentes se relacionam à minha experiência pessoal, acredito também que o trajeto pessoal de cada professor fala do seu fazer docente. É no enredamento das variadas experiências que construímos o nosso modo de ser professores, além da ética que conduzirá nossas escolhas pelas atitudes no dia-a-dia de ser professor.

O professor nos parece ser um personagem significativo a ser investigado. Ao mesmo tempo em que detentor de um conhecimento "objetivado", acadêmico e legitimado, necessita estabelecer uma relação pessoal que possibilite despertar o aluno no seu aprendizado. O objeto de pesquisa por mim eleito neste trabalho trata-se da relação entre saúde, o afetar-se pelo contexto de trabalho e o agir visando busca de ações que repercutam em melhoria e expansão da vida. A escolha de meu objeto de pesquisa se insere num questionamento vívido em mim, pesquisadora implicada no contexto do ensino superior.

Atualmente, como professora de ensino superior privado, vejo que a escolha por estudar trabalhadores da universidade pública atende a, pelo menos, dois desejos: conhecer mais de perto como se dá o trabalho docente nessas instituições, sob a ótica do professor e, comparativamente, compreender e zelar pelo *locus* de trabalho universitário público, que ainda confere alguns diferenciais que permitem autonomia e gestão da própria atividade, diferentemente do que ocorre nas universidades privadas.

Levando em consideração publicações sobre o ser docente em universidades públicas e a minha vivência de sete anos no ensino superior, o tema se torna ainda mais justificado. Essa especificidade soma-se ao fato do professor funcionário público ter o dever de zelar pelo interesse público, pelo atendimento das necessidades da sociedade e do Estado, num âmbito que extrapola os interesses individuais. Numa sociedade que produz subjetividades individualistas e egocêntricas como aspectos do caráter (SENNETT, 2001), o presente estudo tem o importante papel de contribuir para o entendimento de um espaço que ainda mantém como princípio a produção de conhecimento permeada por valores outros que não (apenas) o de mercado.

Minha identificação com a profissão de professora vem de longa data, há,

mais ou menos, 15 anos. Por dez anos, como professora particular, tive contato com uma diversidade grande de alunos e seus familiares, que tinham os mais variados objetivos de vida e de formação. Apesar da minha pouca idade, na época, exercia com muita objetividade[1] tal profissão, orgulhando-me de ser professora, mesmo que essa atividade fosse realizada como atividade secundária, concomitantemente com o meu segundo grau[2] e, posteriormente, com a faculdade de Psicologia.

Como professora, ou mesmo como aluna, minha rigidez e formalidade se tornaram marcas explícitas para os que conviviam comigo. Isso me faz lembrar um comentário feito por uma professora, no último ano do curso de Psicologia, que dizia que me considerava uma "aluna muito profissional". Pensava comigo mesma: "O que seria aluna profissional?" Tal comentário me fez pensar na forma como eu me relacionava com as pessoas. Teria a professora sentido falta de certo espontaneísmo em minhas atitudes? Estaria ela me apontando para outro aspecto (além do intelectual), também importante, e que seria necessário que eu desenvolvesse em minha trajetória estudantil ou profissional? Essa pergunta ficou latente em minhas experiências posteriores, e agora ela retorna com um poder especial de explicar alguns questionamentos que me faço.

Durante a graduação, desenvolvi atividades relacionadas à monitoria, pesquisa e preparação para o mestrado, já pensando num futuro percurso acadêmico. Essa identificação com a profissão me facilitou escolhas, possibilitando-me que entrasse no mestrado logo após a formatura. No mestrado, da mesma forma, engajei-me em projetos de monitoria, visando experienciar e me aproximar do que era *ser* professor universitário. Nesse sentido, as vivências foram deveras valiosas. Vejo que no mestrado, como na graduação, ainda mantinha um imaginário de professor como alguém que tinha *apenas* teorias e conteúdos a "acrescentar" ao aluno. No final do mestrado, conseguira perceber algo diferente: a existência de uma ética peculiar a cada professor, que reflete as vivências de cada um. Vejo esses *modos de ser* como algo a ser aprendido, mas, principalmente, vivenciado.

O fato de meu primeiro trabalho "oficial" ter sido como professora universitária, e ser tão nova na época, fez-me sentir um tanto quanto despreparada

---

[1] Objetividade, aqui, defino como o exercício da profissão puramente no seu aspecto intelectual (técnico). Apesar dos encontros, dificilmente eu me colocava como alguém que pudesse ter as minhas necessidades, disposta a uma troca, da mesma forma que "tentava" enxergar o aluno como alguém disposto a meramente receber um conhecimento que tinha sido entendido equivocadamente.

[2] Hoje nomeado ensino médio.

para ensinar, principalmente, porque eu acreditava ser necessário mais conhecimento(s)[3], e que após adquiri-los minha sensação de insegurança desapareceria. Apesar disso, iniciei minha trajetória docente aprendendo com os alunos e ensinando, principalmente, a partir de um conteúdo. Levei longos cinco anos para perceber que para professar é necessário mais do que possuir mais saber do que o aluno. Durante esse período de aprendizado, fiz uso dos conhecimentos e do estudo para aperfeiçoar meu profissionalismo e ser uma professora mais completa, estratégia que se mostrou insuficiente, apesar do grande esforço.

Não me considero uma professora "desapaixonada", utilizando um termo de Morato (1989), mas acho que do início de minha carreira docente no ensino superior até pouco tempo atrás, via-me apenas como uma produtora e reprodutora de conteúdos. Essa visão não se dava racionalmente, pois meu discurso teórico e consciente defendia a importância de reconhecermos o relacionamento afetivo em educação[4], conforme aprendera na faculdade de Psicologia. Apesar de compreendido, não conseguia vivenciar isso como uma verdade. Creio que ter lecionado sempre no curso de Pedagogia me acentuou um traço mais técnico no meu fazer docente. Como nos traz a própria etimologia da palavra, *paidós*, do grego, significa criança e *agodé* condução. Frente a uma proposta de conduzirmos os alunos, vi-me num contexto bastante enrijecido e cheio de técnicas didáticas, que acabou por reforçar ainda uma preocupação minha de ser didática e eficaz com os discentes.

A vivência ao longo dos anos, porém, me ensinou que o papel do professor extrapola, e muito, o simples lecionar o conteúdo. O ser professor e a ética conquistada a partir de seus valores e da sua experiência fazem com que o professor possa demonstrar como se afeta em relação ao objeto de estudo e ao contato com os alunos.

Com essa afirmativa, porém, não quero cair num discurso sentimentaloide de que o professor teria que amar sua profissão acima de tudo, e que esse sentimento seria o suficiente para o exercício de um magistério responsável e ético. Creio ser essa ética baseada nos anseios, valores e representações em relação à

---

[3] Conhecimento seria um substantivo quantificável? Esse se tratava de um questionamento para mim, na época.

[4] Esse relacionamento se refere às trocas entre professor e aluno, assim como entre estudioso e conhecimento.

profissão e à universidade, além de sua história de vida peculiar (engajamento, escolha da profissão, motivo que nos leva a escolher essa atividade).

Hoje posso ver o quão importante é reconhecer a ética docente como um aspecto que permeia o trabalho docente. O termo ética vem do grego *êthos* que significa caráter, índole, temperamento e *éthos* que significa hábitos, usos, costumes de uma pessoa. Em nosso trabalho, adotaremos ética como a educação do caráter visando à felicidade, à vida justa e livre, o que para os gregos só seria possível com o exercício da vida política, ou seja, a ética é desenvolvida a partir de uma relação com outros. Está relacionada a um juízo de apreciação, um exercício de pensamento e escolha entre o que seria considerado bom e mau. A ética difere da moral, sendo a última um conjunto de regras e valores sociais que prescrevem o bem e o mal como categorias absolutas ou relativas para um determinado grupo numa determinada época (LALANDE, 1999; MACHADO, 1999).

A ética nos permite pensar o bom e o mau a partir de um plano imanente, ou seja, algo que parte da própria vivência cotidiana, sem que este seja guiado por nada exterior e alheio à situação. Nessa perspectiva, a ética deve ser entendida a partir da imanência, em que o professor tem a necessidade de agir: através de pensamento, reflexões, produção de afirmações e problematizações.

Tal ética deve abarcar aspectos subjetivos (paixão pelo saber, pela docência e envolvimento integral[5] do docente à atividade, pressupostos que delineiam a forma de se relacionar com o aluno), além dos aspectos práticos (como o docente lida materialmente com o cotidiano de trabalho, como se dá a relação com os alunos e se consegue, efetivamente, agir segundo o que lê nos referenciais teóricos adotados). Diferentemente do que pensava no início, percebi que aprender a ser professor se dá mais através de exemplos e de práticas (muitas vezes tácitos) do que propriamente de teorias aprendidas racionalmente, que versam sobre relacionamento interpessoal. As características pessoais de cada docente determinam a conformação de sua ética profissional junto aos alunos e ao contexto universitário.

A ética aparece no trabalho docente nas relações deste com a instituição e com as pessoas, na lida diária. Num depoimento de um docente, em alguns momentos, ser coerente com a sua ética requer abrir mão da convivência com outros para ser íntegro com seus pressupostos. Essa estratégia faz com que o docente se

---

[5] A expressão envolvimento integral, aqui, se opõe ao exercício do magistério como um emprego, com horário pré-determinado e visando à produtividade exigida pelo funcionamento universitário.

relacione com a instituição de uma forma indireta, em que ele não "bate de frente" com os membros com quem tem discordância, mas sublima essa energia e a canaliza para atividades outras que o trabalho requer. Dejours (1987) afirma que tal estratégia defensiva, mesmo que sendo concebida levando-se em conta o desgaste do trabalhador, corre o risco de tornar-se uma ideologia defensiva, ou seja, enviesar o olhar daqueles que a utilizam. Num acirramento maior de tal prática, corre-se o risco de se desconcatenar da realidade usual e objetiva.

Da mesma forma, no entendimento desse docente, há uma correspondência entre a resignação do docente frente à arbitrariedade dos colegas de departamento e a falta de perspectiva do aluno do instituto. Podemos entender que esse posicionamento retrata uma visão institucional desse docente, que enviesa seu olhar de forma a se resignar a respeito daquilo que lhe parece difícil de ser mudado através de discussões.

Pelo fato do docente universitário público não ter suas atribuições tão rigidamente delineadas, há uma possibilidade maior de exercer seu ofício aproveitando sua criatividade seja nas atividades estritamente docentes, em sala de aula, seja na tentativa de equilibrar atividades burocrático-administrativas a outras que lhe sejam prazerosas, ou mesmo driblando certos procedimentos que lhe são sabidamente maléficos, em termos de bem-estar. Essa relativa "autonomia" se, por um lado, possibilita uma sensação de maior controle sobre o próprio trabalho, por outro lado, mascara uma possível sobrecarga, uma vez que se perdem os parâmetros objetivos para mensurar a dedicação do trabalhador à atividade.

As experiências de prazer e sofrimento se mesclam de forma a configurar uma relação de amor e ódio pelo objeto de trabalho, repleta de ambiguidades e sutilezas que afetam o docente. Essa ambiguidade é extremamente saudável se considerarmos o conceito de saúde para Canguilhem (2000), que define saúde não como um estado homogêneo, mas sim de constante luta: busca permanente pelo restabelecimento e pela recuperação de um estado de bem-estar. É justamente nessa dinamicidade que se dá a saúde para Canguilhem: a saúde do docente será garantida provisoriamente, na medida em que este se mantiver lutando por boas ações. Enquanto o docente acreditar que tem potencial através de forças e argumentos (sejam técnicos ou afetivos) para continuar sua batalha, conseguirá ter controle sobre sua saúde, nesse sentido mais amplo. Quero dizer que, mesmo que esse docente seja acometido por alguma doença, ele terá condições de lutar por vencê-la, uma vez que

apresenta potencial para enfrentar as más condições de trabalho que o causaram ou, simplesmente, conseguirá ouvir esse pedido como uma necessidade orgânica de investir energia para se restabelecer. Com esse encadeamento de ações, estamos compreendendo o exercício da saúde.

Creio que o afeto[6], assim como o conhecimento tácito do professor, não são devidamente considerados, principalmente, no que se refere à relação professor-aluno. Pimenta (2002) defende que os docentes do ensino superior (público e privado) carecem de formação didática para dar aulas. Segundo a autora, a falta de preparação pedagógica interfere na qualidade das aulas dadas. Sabemos que isso, em parte, é verdade, mas trata-se de uma preocupação atual no trabalho docente do ensino superior, haja vista a cobrança de cursos de estratégias docentes incentivados pelas agências de fomento governamentais e pelas entidades de ensino superior privadas. A razão tecnológica acaba por desvirtuar-se da etimologia da palavra, em que *tékhné,* do grego, significa 'arte manual, indústria, artesania' (HOUAISS, 2000). Por que não lecionar usando a criatividade artesanalmente criada a partir das vivências tatuadas no corpo do docente?

Diferentemente dessa tendência, os docentes que foram entrevistados neste trabalho criaram "artesanalmente"[7] a sua melhor maneira de lecionar, de se relacionar com o aluno, de preparar suas aulas respeitando seu próprio ritmo de trabalho, assim como amadureceram, com o passar dos anos, a forma de lidar com as atividades que lhe são desafiantes. Esse conhecimento construído ao longo de uma trajetória profissional deve ser reconhecido como um saber peculiar e de alto valor, que garante a saúde do docente.

Falar sobre o afeto no magistério superior tem gerado, em minha opinião, reações controversas por parte da própria academia. Ainda nos deparamos com abordagens psicológicas e pedagógicas que veem com receio o estudo da afetividade

---

[6] Afeto se relaciona à forma de uma emoção ou sentimento que não é apenas um conteúdo de pensamento, mas um estado corporal, vibrátil. Para Dejours (1999), a afetividade é o modo pelo qual o próprio corpo vivencia seu contato com o mundo. É a base da subjetividade. O sofrimento e o prazer só são vivenciados integralmente na intimidade da experiência interior.

[7] Esse termo foi aqui utilizado fazendo referência ao trabalho artesanal do final da Idade Média, quando o trabalho se caracterizava por ser independente. O artesão conhecia e garantia a totalidade da produção. Além disso, utilizamos esse termo no intuito de enfatizar o ineditismo e a criatividade necessários ao docente no momento do seu trabalho. Para dar aula, as associações, relações, conclusões e debates são frutos do entroncamento de intensidades momentâneas, ou seja: a composição da sala de aula, o momento intelectual do professor, dentre outros fatores, contribuem para o desenho de uma confluência inédita de intensidades que dão à atividade exercida uma característica especial, única e momentânea, que pode se desdobrar numa infinidade de possibilidades.

do professor. Parece-nos haver certa imprecisão sobre o conceito afeto na medida em que se define vagamente, o que para nós é insuficiente para um estudo aprofundado sobre o trabalho do professor, ao mesmo tempo que nos mostra que tal tratamento secundário parece indicar um vácuo nas produções científicas a respeito das relações do professor afetado com o trabalho em si e com as relações interpessoais que se estabelecem no exercício da profissão.

Vemos o afeto como uma manifestação importante na construção de bom aprendizado. Com isso, o aspecto mais importante e, por outro lado, mais merecedor de estudos e atenção acaba por ser desconsiderado ou, pelo menos, não devidamente abordado. O afetar-se a que o docente está envolvido não se trata de uma mera relação interpessoal, como outra qualquer, já que é permeada por um vínculo profissional-institucional e que envolve uma relação intrínseca com o saber. Em contraposição ao discurso da autoajuda, que elege a afetividade e as emoções como chaves para a resolução dos problemas no ensino básico, no magistério superior o entendimento se processa de forma bem diversa. Quando se reconhece que o aluno é outro com quem se dialoga, reconhecendo igualdade e possibilidade de autonomia de idéias e de pensamento, o papel do professor se torna menos envolto de certo assistencialismo e mais próximo de um trabalho objetivamente alicerçado na troca, na construção de uma experiência de autoria de todos os envolvidos nessa relação. Acreditamos, portanto, que o professor, ao reconhecer no outro (seja ele aluno, colega/professor, colega/funcionário) alguém que é autônomo e competente para construir seus próprios caminhos, se afeta e afeta o outro na relação de docência. Nesse sentido, a relação se dá ativamente por ambas as partes e por outros atores pertencentes a esse cenário. O professor vê suas ideias reatualizadas nesse encontro, na medida em que pode falar de suas atividades e seus percursos intelectuais e afetivos. O aluno também se afeta, já que o encontro lhe possibilita abrir novas frentes de pensamento, ao mesmo tempo em que a troca pessoal/vivencial ressignifica essas possibilidades e as transforma em realidade.

O professor, ao se afetar pelos alunos e pelo conhecimento, coloca-se numa postura de alguém que se sente em questionamento permanente com o conhecimento, colocando-se em busca de um maior aprofundamento. Essa é uma marca importante do professor que se relaciona com a sua subjetividade, no sentido de que a busca é um ato de quem se deixa afetar, seja por pessoas, seja pelo conhecimento. Essa dedicação em debruçar-se frente a alguém que necessita de

ajuda é uma disposição necessária para profissionais cuidadores e, em especial, para professores. O professor deve ser visto como cuidador, já que interpela um outro_ marcado pela incompletude_ com uma pergunta ou pedido de explicação. Há um processo de recusa da onipotência do professor, já que ele depende da relação com o outro para que o ensino e a aprendizagem aconteçam.

A relação com o outro no trabalho desperta tanto prazer como sofrimento. Escutar o sofrimento do professor é, de certa forma, propiciar a esse trabalhador a reflexão e a reelaboração de questões do fazer docente, ao mesmo tempo em que problematiza as dificuldades nas relações de trabalho emergentes do mundo atual globalizado. Entender a docência como uma junção caleidoscópica de método (conteúdo, didática, estratégias), do relacionamento entre pessoas e instituições e do professor afetado no seu conhecimento ainda é novo nos estudos sobre docência, em minha opinião. Poder falar sobre como o professor é afetado pelo trabalho que desempenha pode colaborar no entendimento das dificuldades do trabalho docente. Ou seja, poder compartilhar com outros colegas sobre seus sofrimentos, modos de ver a profissão e as suas dificuldades trata-se de um exercício político para os professores. É importante o efeito que essa pesquisa teve, no sentido de criar espaços de diálogo que ultrapassaram a mera queixa e lamentação, e que possibilitaram um devir diferente do que está instituído, o que foi uma saída para unir esforços no sentido de transformar uma realidade que requer mudanças. No debate coletivo, as trocas de experiências auxiliam na sublimação do que Dejours (1986) chamou de sofrimento patogênico[8] em sofrimento criador, de forma a canalizar a energia e a agressividade em uma atividade construtiva individual e socialmente.

É imprescindível, ainda, que haja espaços compartilhados entre trabalhadores, que propiciem não apenas a catarse de sentimentos e afetos ligados ao trabalho, mas que possam mobilizá-los para ações que se constituam como efetivas na sua realidade. Essa troca pode se configurar como uma prática reflexiva que traga ganhos para o bem-estar do professor.

Creio ser o momento de coleta de dados, uma oportunidade ímpar de

---

[8] Dejours (1994:137) chama de sofrimento patogênico aquele que aparece quando todas as margens de liberdade frente ao trabalho já foram utilizadas, empurrando o sujeito para uma descompensação mental ou psicossomática e para a doença. O sofrimento criador ou criativo seriam as angústias ubíquas do trabalho. Pode ser transformado em criatividade, contribuindo na resistência do trabalhador ao risco de desestabilização física e psicossomática.

encontro: esse encontro tem um caráter terapêutico[9], uma vez que é um espaço de escuta clínica, no sentido de que estamos acolhendo o sofrimento do trabalhador imerso no trabalho. Por outro lado, pode ser visto como um encontro não apenas intelectual ou informativo, mas também de construção de significações que afetam ambos os envolvidos: pesquisador e pesquisado. Vejo esse momento como um importante passo para a construção de sentidos vivenciais, que estão vindo à tona com o trabalho de doutorado.

Apesar da especificidade do tema e de meus questionamentos, creio que, se a questão norteadora do doutorado não advir de um questionamento que ressoe em minha história, não poderei desenvolver *apaixonadamente* esta tese. Nessa busca pelo "autorizar-me" a falar de um assunto, creio ser indicado dissertar sobre o tema a partir de questionamentos que digam respeito, principalmente, à minha trajetória como uma ilustração. Por outro lado, tenho certeza de que essas questões elencadas não tocam apenas a mim, mas falam de uma busca que encarna outras vozes que se questionam em relação ao tema. Uma vez imersa na educação, e especificamente dentro de universidades (como aluna e como docente), vejo que as questões aqui levantadas materializam impressões vivenciadas também em outras instituições das quais faço parte. Com isso, gostaria de dizer que, da forma como entendo subjetividade, as questões que me são emergentes trazem um questionamento num âmbito mais amplo, que as insere nas relações institucionais e sociais em diversos níveis (profissional, institucional, educacional, político), relacionando-se com as políticas públicas do trabalho no funcionalismo público universitário e com teorias mais gerais sobre ensino superior e globalização. Os temas abordados com os docentes sujeitos de nossa pesquisa revelarão aspectos que dizem respeito a um quadro maior e contextualizado da USP. Com isso, creio que meu dever como pesquisadora de uma universidade pública estará em curso, tendo em vista o viés político e ético que norteia a minha pesquisa. Por outro lado, para além da moral (meu dever como estudante), implico-me eticamente com o fazer docente, que, em minha concepção, deve promover expansão da vida do trabalhador.

---

[9] Terapêutico, aqui, é usado como um momento em que o professor pode ser cuidado: tem a experiência de ser escutado, momento que elicia uma série de discussões e questionamentos, que contribuirão para um entendimento de sua intersubjetividade.

PRIMEIRA PARTE

1- Introdução e apresentação do trabalho

No contexto atual da universidade pública, em meio a uma cobrança incisiva pela produtividade, o professor tem agido de acordo com sua ética. A luta pela vida se dá através da sugestão de questões e práticas cotidianas que recusam a ordem vigente. Através da micropolítica instituinte do dia-a-dia, o agir do docente lhe garante a saúde e a busca por formas mais interessantes de agir.

Publicações que focam o ensino superior público (BOSI, 2007; MANCEBO, 1996; SILVA, 1999; MANCEBO & LOPES, 2004; MANCEBO & SILVA JR., 2004; SILVA JR., 2009) apresentam um cenário laboral difícil aos docentes, permeado por exigências internacionais e produtivistas que priorizam as publicações como índice de qualidade de ensino. Trabalhos que enfocam a universidade privada (SCHMIDT, 2000; ROSA, 2004; MAFFEI, 1992; MATOS, 2000; MONACI, 1995; SISTO, 2005) têm mostrado um acirramento dessa tendência que erupciona nas universidades públicas, ou seja, um processo de trabalho em que admitidamente se requer do docente total subserviência ao que exigem o mercado e os mantenedores. Essa tendência se materializa através de conteúdos que tenham aplicabilidade imediata à prática profissional ou uma relação complicada que se estabelece entre alunos-clientes e professores-prestadores de serviço. Tais relações de trabalho se dão de uma forma extremamente alienante e de exploração, de modo que sobra muito pouco tempo para o docente se dedicar à reflexão e ao trabalho acadêmico estrito.

O presente trabalho objetiva dar visibilidade à interface: saúde (como luta pela vida) ou doença (estar doente entendido como apresentar sintomas percebidos

pelo doente, percepção essa marcada pelas experiências sociais e emocionais que o circundam), afeto (como o afetar-se pelo outro) e agir no sentido de transformar o mundo nas ações cotidianas. Para tanto, analisaremos esse entremeio a partir de relatos orais de docentes das faculdades de Humanidades e de Saúde da USP. Mais do que relatarmos as doenças que acometem esses trabalhadores, a ideia, aqui, é de compreendermos como se dá o entendimento do docente em relação à sua potencialidade e energia para lidar com as adversidades e, assim, "exercer" sua saúde. Mais adiante discutiremos melhor o conceito de saúde, que ultrapassa a mera ausência de doença, mas diz respeito a um processo dinâmico de luta contra as adversidades e mostra de que essa energia concede vitalidade ao trabalhador. No presente trabalho, entenderemos que o professor, mesmo acometido esporadicamente por doenças físicas, tem sua saúde vivificada na medida em que consegue lutar frente às adversidades, através de práticas no cotidiano ou de produção científica, que se revertem em agir direta ou indiretamente.

Este trabalho apresentará uma disposição diferenciada dos capítulos. Levando em conta a nossa postura de valorização dos sujeitos entrevistados que contribuíram para a construção de uma nova possibilidade de compreensão acerca da saúde docente, optamos por apresentar primeiramente a metodologia utilizada na pesquisa de campo para, em seguida, analisarmos *pari passu* esses depoimentos e os referenciais teóricos adotados. Dessa forma, pensamos ser mais efetiva a construção de um entendimento acerca dos depoimentos dos docentes colaboradores.

Os capítulos da tese seguirão a seguinte sequência:

O prólogo teve a função de trazer um depoimento pessoal vivenciado, mas ao mesmo tempo alicerçado numa história que se remete à busca pelo sentido em ser professor. De alguma forma, quisemos sinalizar que o desenho de nosso percurso profissional se deve às nossas escolhas, que seguem um amadurecimento regido pela ética profissional-pessoal.

A primeira parte do trabalho se inicia com a Introdução e Apresentação do trabalho. A seguir, no capítulo "Aspectos metodológicos" descreveremos o caminho não linear por nós trilhado ao burlar tentativas previamente planejadas, mas que se mostraram insuficientes para o alcance de um depoimento que efetivamente fizesse mais sentido para o sujeito que participava da pesquisa. Nesse capítulo também demarcaremos de que lugar nós falamos, nossos modos de conceber a pesquisa, o lugar do colaborador e o norte que nos conduzirá nas análises.

No capítulo “Proposta de um olhar que atravessa as disciplinas” propusemo-nos a alinhavar conceitos teóricos consonantes, que nos permitem formar um *corpus* teórico “tatuado” por termos e referenciais teóricos reformulados ou em seu sentido original.

A segunda parte do trabalho, que é composta por três capítulos, trata de “iluminar” o cabedal de experiências trazido nos depoimentos coletados no trabalho de campo com o *corpus* teórico apresentado na primeira parte da tese. Essa segunda parte foi dividida em “Crise na universidade e saúde docente”, que se propõe a dar atenção especial à nova gestão da universidade pública, um modo de produção da subjetividade moderno e seus reflexos na saúde e no cotidiano de trabalho docente. O capítulo “Trabalho docente universitário e mal-estar docente” discorrerá sobre a expressão “mal-estar” docente, recorrente em trabalhos que abordam a saúde de professores, além de redefinir o que entendemos sobre esse conceito, baseado no referencial teórico por nós adotado. Ao analisarmos mal-estar docente, subdividimos esse capítulo em três tópicos: discutiremos a contaminação do trabalho na universidade pelo discurso da Administração Científica do sistema fabril, a especificidade do trabalho docente e um tópico que explicita as razões pelas quais o trabalho docente deve ser visto como um modo de cuidado.

Por fim, no capítulo “O direito à preguiça” questionaremos se o trabalho docente, impregnado de parâmetros que regem a lógica de mercado, permite que o docente exerça o magistério como uma atividade prazerosa. Discutiremos o tempo livre no trabalho acadêmico. Nesse capítulo faremos a diferenciação de lazer e tempo livre, entendendo o lazer como um produto a ser vendido, que serve à mesma lógica do produtivismo existente nas relações de trabalho capitalistas, e o tempo livre como a possibilidade de ócio, tempo para se desenvolver aspectos não contemplados no espaço do trabalho acadêmico.

A terceira parte não se trata de uma conclusão do trabalho, principalmente porque acreditamos que, ao concluir, fecharíamos a discussão que aqui se coloca. A ideia é retomarmos alguns pontos discutidos no decorrer da tese e pensarmos em possibilidades de continuidade e aprofundamento do trabalho aqui iniciado.

2- Aspectos metodológicos: a visão sobre pesquisa

Em nossa pesquisa, o entrevistado nos oferece suas impressões e autorreflexões na produção do conhecimento sobre os riscos do trabalho à sua própria saúde. Esse conhecimento é referendado pelo pesquisador que, numa posição de humildade epistemológica, reconhece o saber vivenciado pelo trabalhador. Além disso, por parte do pesquisador e entrevistados, há a intencionalidade de se refletir epistemologicamente sobre a construção de novos entendimentos que estejam na intersecção dos dois saberes acima discriminados, numa comunidade ampliada de pesquisa (SCHWARTZ, 2000).

Os professores entrevistados, ao contribuírem dando seu relato, desempenham papel ora de entrevistados da pesquisa, ora de acadêmicos que podem sugerir interpretações e metodologias de coleta de dados, ora de docentes que devem contribuir com a pesquisa desenvolvida por uma doutoranda na universidade. É na oscilação entre esses diferentes papéis que se constitui a riqueza dos depoimentos que iremos interpretar.

Nosso intuito, aqui, mais do que produzir categorias de análise em que se incluam posturas semelhantes ou respostas que se repetem é dar vazão ao diferente e à multiplicidade de posicionamentos. Entendemos que essa diversidade não é uma exceção, mas produção do sistema. Trata-se de um produto que denuncia um modo de funcionamento que tem suas regularidades e determina nossas ações,

mas que, por outro lado, abre brechas para que outras formas se construam criativamente. O que destoa da norma pode servir de analisador[10] para a compreensão de um sentido que seja coerente com a prática institucional ou particular desses entrevistados. É justamente à construção desse sentido que queremos ter acesso no decorrer dos depoimentos. Trata-se de uma visada que vai de encontro ao ponto de vista da pesquisa positivista que se pretende neutra e cientificista. Tem como pressuposto uma sugestão de construir um ponto de vista ético-estético e político. Ética está referida ao exercício do pensamento, que avalia situações e acontecimentos como potencializadores ou não de vida, de modo a ampliar as ações daquele que as realiza; a estética simboliza a dimensão de criação, articulando os diferentes campos do pensamento, da ação e da sensibilidade; e a política envolve a responsabilização do sujeito frente aos efeitos produzidos, ou seja, sobre os sentidos que vão ganhando forma através das ações individuais e coletivas (ROCHA, 2007; SCHMIDT, 2005). Acreditamos que pesquisar é um movimento de criação, uma postura interventiva de mudar o meio pesquisado, suscitando a reflexão do outro a partir de suas marcas.

Falar sobre seu trabalho parece se relacionar com o momento de vida tanto pessoal quanto profissional do docente. Para alguns docentes, pareceu ser mais fácil falar do trabalho (da atividade em si), e não se estender ao "como" vivencia tais atividades como trabalhador. Alguns contatos foram difíceis: uns, no sentido de questionar a importância e urgência do tema em questão, outros, através da não disponibilidade (pessoal e/ou profissional) de falar sobre o assunto.

Nosso trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa: propomo-nos a realizar análises dos sentidos que vão ganhando consistência nas práticas. Para nós, o *sentido* pode ser entendido como uma virtualidade que pulsa nas ações. Investimos na possibilidade de recuperar a história dos movimentos da comunidade docente no tocante às ações coletivas e individuais, através da rememoração de sua história de vida. Os conflitos, divergências e ações destoam do comumente apresentado facultando a produção de sentidos outros, frente ao hegemônico, abrindo brechas e possibilidades de devir.

O entrevistado, em nossa pesquisa, participa ativamente, aproveitando o

---

[10] Analisador aqui significa um evento que revela, em seu próprio funcionamento, uma estrutura social, tanto em conformidade quanto contra o instituído. Funcionam como catalisadores de sentido, desnaturalizando o existente e suas condições.

momento do encontro com o pesquisador para organizar simbolicamente seu modo de ver o trabalho que desempenha, apropriando-se dessa re-flexão[11]para a ação de um saber construído coletivamente. Acreditamos que o modo de pensar a respeito do trabalho é fundamentado não apenas nas experiências peculiares desse docente, mas também a partir de falas comuns à cultura departamental/institucional onde o trabalhador se insere. No caso do docente universitário público, quando falamos de construções coletivas, referimo-nos à apropriação intelectual e pessoal/afetiva que esse docente faz do conhecimento produzido através de suas leituras, mas, principalmente, produzido e vivificado no trabalho docente. Esse agir pode não estar diretamente relacionado a uma prática legitimada como política, mas deve estar engajado num projeto maior, intentando uma reflexão crítica. Privilegiadamente no ambiente acadêmico público, uma reflexão mais aprofundada sobre essa práxis é possível, na medida em que a universidade nos instiga a questionarmos a articulação entre os teóricos de que nos apropriamos intelectualmente e as formas de ação efetivas mais ou menos coerentes com essas diretrizes. Por isso, entendemos que a nossa pesquisa, acima de tudo, intervém no sujeito entrevistado.

---

[11] Na etimologia, refletir significa fletir-se (flexionar-se) novamente a um determinado tema. No momento do depoimento prestado pelo docente, vemos que há um movimento importante de distanciar-se da realidade mecanizada e reelaboração de questões que não puderam ser pensadas no imediatismo da prática.

Descrevendo o movimento inicial e as dificuldades do campo

Num primeiro momento da pesquisa, partimos da hipótese de que os docentes que mantinham atividades nas fundações de direito privado da universidade[12] teriam uma carga maior de trabalho. Essa hipótese foi parcialmente refutada, na medida em que as fundações nas diferentes faculdades comportavam atividades e ritmos completamente diferenciados, numa relação trabalhista bastante peculiar com os docentes de cada faculdade. A fundação estudada em pesquisa realizada no mestrado (HASHIZUME, 2002) apresentava características bastante diferentes, se comparadas às fundações inicialmente eleitas para o trabalho de campo do doutorado. Podemos afirmar que áreas mais técnicas e de conhecimento mais vendável a consultorias a empresas têm vultosa demanda por trabalho, o que requer do docente um investimento maior em termos de carga horária e carga de trabalho. Já em outras fundações de faculdades voltadas ao conhecimento de base, a demanda por trabalho não é tão grande, consequentemente não há um fluxo contínuo de atividades, e os docentes realizam tais trabalhos em intervalos de mais longo prazo, imiscuindo-se a projetos e outras atividades estritamente acadêmicas. Dadas essas diferenças, acreditamos que atuar nas fundações nem sempre seria sinônimo de uma carga mais pesada de trabalho.

Outros fatores que nos fizeram abandonar tal hipótese inicial foram

---

[12]Apresentaremos aqui três definições de fundações: "Como pessoa jurídica de direito privado prevista no artigo 44 do Código Civil, a fundação consiste em um complexo de bens destinados à consecução de fins sociais e determinados e [...] ostenta papel valoroso e de extremo relevo dentro das sociedades em que se insere, pois é instrumento efetivo para que os homens prestem *serviços sociais e de utilidade pública* diretamente a todos aqueles que necessitam, bem como transmitir às sucessivas gerações seus ideais e convicções, e seguir atuando" (PAES, 2006). "Na prática, por ser sociedade civil de direito privado, uma fundação tem condições de funcionamento de forma semelhante a uma empresa, onde a política e o mando pertencem a um grupo restrito, os controladores" (SOUZA, 2001). E ainda temos a definição utilizada pela Associação dos docentes: "são organismos privados que ao longo dos últimos anos disseminaram-se de forma ampla e preocupante, no âmbito das instituições públicas de ensino superior", que requer debates em relação à legalidade desta relação entre instituições públicas de ensino superior e fundações privadas ditas de apoio (Revista da ADUSP).

posicionamentos políticos dos docentes interferindo na adesão destes à participação na pesquisa. Apesar de termos claro que todo tema de pesquisa suscita um posicionamento político e pessoal daquele que é entrevistado, neste caso percebemos que os temores e representações acerca do tema os impossibilitavam de assumir algumas posturas que seriam importantes termos acesso, uma vez que elas falam do ser docente. Certo "mal-estar" parecia acompanhar os docentes colaboradores no momento do convite para participar da pesquisa, pelo fato de terem que admitir seus trabalhos nas fundações, trazendo à tona o velho diapasão público *versus* privado. Posicionamentos bastante defensivos apareceram nas tentativas de entrevistas, prejudicando uma relação de escuta que se pretendia igualitária e acolhedora da experiência com o outro. Isso ficou bastante claro, principalmente, quando uma docente, que tinha um cargo administrativo numa fundação, solicitou que a entrevista fosse interrompida, dizendo que não tinha certeza se estava conseguindo se expressar de forma condizente com seu cargo na instituição.

Alguns docentes, acreditando ser este um trabalho de "investigação" engajado politicamente ou panfletário, sentiam-se extremamente receosos de conceder entrevista, explicando que "não queriam falar mal da instituição" ou que "não gostavam de dar depoimentos em pesquisas".

Mesmo tendo um posicionamento que se contraponha à visão do objeto de pesquisa, percebemos que alguns docentes se indispuseram em relação à participação na pesquisa provavelmente por terem a sensação de que o objeto de pesquisa necessariamente seria analisado[13] em seus pontos positivos e negativos: ouvimos de uma professora que não gostava de participar de pesquisas e de outra professora que não queria falar "mal" do trabalho que realiza na USP. Poderíamos nos questionar sobre esse incômodo do professor se sentir objeto de estudo a ser investigado e das sensações que esse processo pode causar nele. Por outro lado, ainda sobre a justificativa dada por essa professora aposentada, poderíamos nos indagar porque um depoimento completamente favorável na visão dessa docente seria uma entrevista invalidada? Ou teria sido apenas a racionalização de uma justificativa que poderia estar falando de um mal-estar em ser alvo de investigação,

---

[13] Segundo o dicionário Houaiss, análise é a separação de um todo em seus elementos ou partes componentes, ou exame, processo ou método com que se descreve, caracteriza e compreende algo (um texto, uma obra de arte etc.), para proporcionar uma avaliação crítica do mesmo (HOUAISS, 2001)

assim como já tanto foi discutido, principalmente em estudos sobre Etnografia (ROCKWELL, 1986; SATO & SOUZA, 2001).

Essas respostas falam de pressupostos éticos ou morais desses professores, que não queriam que seus depoimentos fossem alvo de críticas, mobilizações e controvérsias, ou, simplesmente, temendo se posicionar criticamente em relação à instituição. Mesmo explicando que o nosso propósito era o de explicitar essas compreensões do docente dando voz à multiplicidade de visões sobre seu trabalho, alguns preferiram não participar.

Num entendimento da Psicologia Institucional, podemos compreender que nosso pedido pela participação na pesquisa foi atravessado por questões econômicas (as fundações envolvem alto volume de capital na interface público-privado, além de ser uma possibilidade de complementação de renda para os docentes), questões ideológicas (há um amplo debate acadêmico a respeito da ética de se engajar em projetos da fundação, sendo que alguns representantes defendem e outros são completamente avessos a essa possibilidade), questões políticas (tanto numa dimensão ampla_ o financiamento da universidade pública_ quanto numa dimensão local- institucional, em que atuar nas fundações, dado o viés ideológico que carrega, fala da assunção de um posicionamento político como intelectual e como docente-trabalhador).

É relevante ressaltarmos que o discurso político da Associação Docente[14] (ADUSP - Sindicato Nacional) acerca do trabalho docente era conhecido por grande parte dos professores entrevistados, de forma que, ao participar dessa pesquisa, aspectos que já são discutidos em outros âmbitos da universidade acabam por ser atualizados na fala e na vivência de cada professor entrevistado. No depoimento, o professor acaba por demonstrar seu posicionamento em relação a esse debate feito, explicitando sua relação com o Sindicato.

---

[14] A ADUSP, Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, foi fundada em outubro de 1976, substituindo a Associação dos Auxiliares de Ensino, criada em 1956 para defender os interesses dos professores não catedráticos. Durante o período da ditadura militar [...] os professores sentiram a imperiosa necessidade da criação de uma entidade que os representasse, que promovesse a integração docente e que encaminhasse as reivindicações da categoria, e nesse contexto foi criada a Associação. Desde a sua fundação, tem atuado de forma autônoma, fortalecendo a organização de base e interferindo organizadamente tanto em questões específicas relacionadas ao cotidiano da vida universitária, quanto em questões mais gerais que afetam a sociedade como um todo. Na universidade, a ADUSP tem lutado por condições dignas de vida e trabalho, o que engloba a defesa de nossos salários e a luta por mais verbas para a educação pública. Tornou-se sindicato em 1990 (Fonte: site da ADUSP).

Esse embate político e o mal-estar, gerados nos professores, começaram a dificultar a nossa abordagem aos colaboradores. Esse fato nos serviu de analisador para a dificuldade de se tratar de um assunto que gera tantas controvérsias dentro de uma universidade pública, e em específico desta universidade. Na verdade, o pré-requisito exigido para o docente participar como entrevistado acabou se destacando de tal forma que definia a motivação ou não do docente na participação na pesquisa. Analisamos ser o assunto "fundações na universidade pública" um tema *tabu* que dificilmente seria tratado sem perturbações pelos docentes.

Frente a esse processo, consideramos que não seria necessário que todos os docentes tivessem vínculo com as fundações para participar de nossa pesquisa e abandonamos a hipótese de que os esses docentes seriam os mais sobrecarregados de atividades na universidade. A sobrecarga de trabalho tem um componente psicológico que o torna maléfico à saúde. Questionamo-nos até que ponto estar atribulado de atividades burocráticas e administrativas necessariamente seria mais penoso do que estar entretido com atividades não oficialmente declaradas, mas que exaurem a atividade mental do docente?

Partimos, então, para uma rede de contatos. A partir de contatos de professores da Psicologia, procuramos professores em faculdades da USP, na área de Humanidades, que estivessem dispostos a colaborar com a pesquisa falando sobre seu trabalho como docente. Nosso critério para a escolha do docente que participaria da pesquisa passou a ser a disponibilidade e a motivação em falar de trabalho e saúde. Algumas professoras prontamente se dispuseram a colaborar, dando depoimentos extremamente ricos a respeito de sua história profissional docente. A coleta de dados, que estava prevista para ser feita até o ano de 2007, acabou sendo prolongada até o primeiro semestre de 2008, totalizando 11 depoimentos.

No que diz respeito à minha postura enquanto pesquisadora houve uma mudança significativa em relação aos entrevistados/colaboradores. Num primeiro momento, iniciei as entrevistas com um roteiro semiestruturado que abarcava temas inicialmente arrolados por mim durante a apresentação da pesquisa (trabalho docente e saúde). Na medida em que se sucediam as entrevistas, percebi a riqueza dos relatos orais obtidos mais livremente, assim como assuntos delicados que diziam respeito às realidades institucionais em que os docentes viviam, que davam voz mais fortemente às vivências peculiares desses entrevistados. O roteiro semiestruturado foi, então, substituído pelo tema geral que norteava o depoimento do colaborador. Nesse

segundo momento, mais importante do que conteúdos, passou a ser significativa a fala do entrevistado, segundo suas ênfases e o sentido construído por ele ao descrever seu cotidiano de trabalho. Ouvimos seu relato livre sobre o tema previamente informado, momento em que o docente num movimento de autorreflexão se propõe a refletir, dar um sentido e posicionar-se politicamente sobre seu trabalho. Acompanhamos esse encadeamento e essas indagações que circunscrevem o relato, tentando desconstruir interpretações naturalizantes e predefinidas.

Tópicos importantes que foram abordados no depoimento foram: entrada no magistério; o modo de trabalho docente; problemas/dificuldades do trabalho; formas de regulação do trabalho e do sofrimento produzido e interfaces família/trabalho – lazer/ tempo livre/ trabalho.

A inserção no magistério universitário público pareceu-nos um bom caminho a ser seguido para conhecermos representação do docente acerca da universidade e como os planos pessoais e profissionais confluíram nessa busca. Sabemos que entre a intencionalidade de entrar como docente na academia e o cotidiano de trabalho há uma significativa distância a ser seguida, já que ao entrar na universidade como trabalhador novas questões se formulam.

Falar do processo de trabalho docente permitiu ao docente resgatar as atividades do dia-a-dia a partir de uma ótica distanciada e refletida, em que ele se curva clinicamente para melhor analisar sua ação. Nesse ponto surgem os problemas e dificuldades no trabalho e os artifícios criados e usados pelos docentes para que o trabalho seja realizado de forma que agregue o conhecimento que eles constroem ao longo de seu exercício, seja coletivamente ou individualmente, a partir de suas vivências e ética peculiares. Do mesmo modo, frente ao sofrimento do trabalho, ouvimos as formas usadas por esses docentes para minimizar a vivência desses entraves que, muitas das vezes, são instituídos e sem possibilidade de mudanças num curto prazo: são os sistemas defensivos.

O tempo livre se coloca como uma discussão sobre a inserção do magistério do ensino superior como mais um modo de trabalho que requer do docente um processo de trabalho que o toma quase que na sua totalidade e a necessidade do tempo livre para o docente parece se relacionar diretamente às suas relações com o trabalho.

Descrição do trabalho de campo

Foram ouvidos em nosso trabalho de campo 11 docentes de três diferentes faculdades, nas áreas de Humanidades e de Ciências da Saúde da Universidade de São Paulo. Por razões de preservação do sigilo da fonte, não identificaremos essas faculdades nem disponibilizaremos as entrevistas na íntegra com dados pessoais de cada um dos entrevistados. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Livre Consentimento[15], segundo determina o Comitê de Ética em Psicologia.

Desses 11 depoimentos organizados, analisaremos as passagens que forem mais significativas dentro dos eixos de análise de nosso trabalho. Todos os depoimentos foram coletados entre janeiro de 2007 e junho de 2008. Para uma análise mais aprofundada, elegemos sete depoimentos que serão utilizados mais aprofundadamente.

Além dos depoimentos, o projeto de pesquisa foi inscrito no Comitê de Ética do Hospital Universitário, com vistas a termos acesso a estatísticas específicas dos atendimentos médicos e psicológicos junto a docentes da universidade. Houve entrevistas informais com profissionais da Unidade Básica de Saúde do Hospital Universitário (HU). Foram ouvidos uma psicóloga da unidade, um médico mestrando e o coordenador geral do serviço de atendimento em contatos informais sobre os serviços oferecidos aos docentes.

Acessamos também as estatísticas de atendimentos a docentes disponíveis no banco de dados do Hospital, de 1994 a 2007. Muitos desses dados precisam ser melhor compreendidos dentro da realidade das faculdades. Mas os dados cedidos pelo Hospital estão incompletos e não abarcam todos os atendimentos pelos quais passam os docentes (nem todos os docentes usam os serviços do HU). Não há

---

[15] Vide modelo do Termo no anexo 2.

obrigatoriedade do docente estatutário em realizar exames periódicos no Hospital. Por esse motivo, excluímos um tratamento de dados mais detalhado dessas informações. Faremos, porém, considerações sobre os dados coletados de uma forma mais abrangente.

Estatísticas sobre atendimentos de emergência (pronto-socorro), consultas agendadas, atendimentos do Serviço Especializado em Segurança e Medicina do Trabalho (SESMT) não são centralizados num banco de dados. Os dois primeiros serviços são administrados pelo próprio ambulatório e clínicas do HU. O SESMT é controlado pela reitoria, mas fisicamente funciona no HU. A falta de um banco de dados centralizado acaba por dificultar um mapeamento real dos atendimentos feitos e das demandas existentes, ao mesmo tempo em que retarda a proposição de projetos e trabalhos que possam atender a esses profissionais que têm demandas psicológicas específicas relacionadas à questão laboral.

Estão incluídos nessas estatísticas, dados sobre professores efetivos e contratados precariamente, além de contratados por tempo determinado, um fator que enviesa a leitura dos quadros e tabelas. Dada a incompletude dos dados, achamos melhor excluí-los das análises da pesquisa, apesar de considerarmos que um levantamento desse porte poderia ser mais bem aperfeiçoado, com vistas a viabilizar uma intervenção mais efetiva junto a funcionários e professores da universidade.

Acompanhamos algumas atividades durante os anos de 2006 a 2008, dados os contatos realizados no decorrer da pesquisa e, ao mesmo tempo, visando mantermos um posicionamento sobre o que se discutia na área de qualidade de vida e formação de professores.

As análises que serão apresentadas no decorrer de cada capítulo trarão discussões a respeito dos seguintes eixos:

- O processo de trabalho docente (interferência do modo de produção universitário[16] na saúde do docente);

- cartografia das dificuldades e sofrimento a que o trabalho docente universitário é exposto no dia-a-dia;

---

[16] Aqui, por modo de produção universitário entendemos todo o contexto sociocultural em que se insere o docente da universidade pública num âmbito de trabalho que visa, dentre outros fins, o pareamento à produtividade do mercado.

- Formas de regulação do trabalho e sistemas defensivos usados. Chamamos de formas de regulação do trabalho os modos de agir, criados individual ou coletivamente, que falam de práticas que facilitam a lida diária do docente com seu cotidiano de trabalho. Trata-se de um conhecimento construído no fazer docente, seja ele fruto de aprendizados individuais relacionando-se ao modo de trabalho, seja aprendido oralmente, através de troca de experiências de outros trabalhadores que, através de contatos com outros, criam jeitos de lidar com as dificuldades do dia-a-dia antes delas se instaurarem e

- Interfaces: família - trabalho - tempo livre.

Dos 11 depoimentos coletados, elegemos sete para análises mais aprofundadas. As informações de tempo de serviço se referem à época em que o depoimento foi coletado (anos de 2007-2008). A ideia, mais do que conhecer em profundidade cada um dos docentes, é identificá-los nas suas características de inserção na universidade e, ao longo do trabalho, explicitar como seus depoimentos explicitam os modos de ser professor na universidade.

-professor 1: professor de um curso da área de Humanidades, há três anos, ainda não efetivo, regime de dedicação RDIDP (dedicação exclusiva à universidade).

- professora 2: professora do curso da área de Humanidades, há 13 anos, efetiva, regime de dedicação RDIDP (dedicação exclusiva).

-professora 3: professora do curso da área de Humanidades, há 17 anos, não efetiva, regime de dedicação RDIDP (dedicação exclusiva).

- professora 4: professora do curso da área de Humanidades, há quatro anos, não efetiva, regime de dedicação RDIDP (dedicação exclusiva).

- professora 5: professora do curso da área de Humanidades, há 36 anos, passando por vários regimes de dedicação. Iniciou como professora auxiliar de ensino (dedicação de 20 horas semanais) e dedica-se exclusivamente (RDIDP) à universidade há 29 anos. Hoje é aposentada, mas continua com vínculo com a universidade (dedicação de 10 horas semanais).

- professor 6: professor do curso da área de Ciências da Saúde, há seis anos, efetivou-se no ano em que concedeu a entrevista, regime de dedicação RDIDP (dedicação exclusiva).

- professor 7: professora do curso da área de Humanidades, há 23 anos,

efetivo, regime de dedicação RDIDP (dedicação exclusiva).

Nas análises que constam na tese, esses docentes serão identificados pelo número acima atribuído.

Nos papéis de entrevistado e sujeito da pesquisa, vimos docentes confiarem um depoimento com extrema abertura e disponibilidade para dar novos sentidos ao trabalho. O momento da entrevista leva o docente à construção de um sentido para a sua carreira, na medida em que relata suas atividades e sua origem profissional explicitando seu memorial, tanto no âmbito individual quanto profissional. O depoimento parece possibilitar ao docente uma escuta de si próprio a respeito de seus posicionamentos como professor e trabalhador, ao mesmo tempo em que propicia uma reflexão contundente e atenciosa à sua prática docente.

3- Proposta de um olhar que atravessa as disciplinas

Este capítulo se propõe a fazer um percurso que engendre um sentido entre os diferentes conceitos de disciplinas, a partir dos quais desenharemos uma compreensão dos depoimentos da pesquisa. Trata-se de um capítulo que está no meio do caminho, entre uma reflexão teórica e a apresentação dos depoimentos coletados, e objetiva situar o leitor de que lugar teórico estamos partindo. Por isso, encontramos nesse texto uma tendência teórica, já abrindo brechas para que os depoimentos sejam apresentados logo adiante. Propomo-nos a analisar o trabalho do professor universitário público a partir de um prisma que considere a sua saúde,[17] tomando por base parâmetros psicológicos e intersubjetivos da profissão.

Por intersubjetivo, entendo a subjetividade do professor, seu modo peculiar de ser, alicerçado nas influências, formação e vivências diversas ao longo de sua vida. Insiro o prefixo *inter* para enfatizar que acreditamos que a subjetividade é perpassada pelas nossas relações com o outro e com o externo, pela nossa lida diária com o social e com o trabalho (físico, intelectual).

A Psicopatologia do trabalho usa o termo *intersubjetividade* por influência da Fenomenologia Social, introduzida por A. Schultz (1987) para demarcar o antisolipsismo da Psicanálise e da Fenomenologia, priorizando as relações com outros sujeitos e outros coletivos. Para a Psicopatologia do Trabalho, as relações com a técnica são sempre secundárias e mediatizadas pelas relações hierárquicas, relações de solidariedade, relações de subordinação, relações de formação, relações de reconhecimento, relações de lutas e relações conflituais (DEJOURS, 1994:138). O termo intersubjetivo quer enfatizar a necessidade de constantes reajustes e reinterpretações pelos trabalhadores, colocando a integração humana como

[17] Mais adiante será definido nosso entendimento sobre saúde.

modificadora e que dá forma concreta à prática do trabalho. Segundo essa teoria, acredita-se que só estabelecendo uma relação intersubjetiva com os trabalhadores é que teremos chance de ter acesso à realidade, já que dessa forma teremos contato com a vivência subjetiva do trabalho e o lugar do trabalho na regulação psíquica dos sujeitos. A vivência é organizada pelo *sentido* que os sujeitos atribuem à sua relação com o trabalho.

Dá-se importância à construção do sentido e à aptidão do sujeito para interpretar sua situação, para decidir, regular e controlar sua ação, que leva, evidentemente, a reconhecer a prioridade do qualitativo e do subjetivo na análise da realidade (DEJOURS, 1994:142). Acreditamos que o exercício profissional remeta o indivíduo a algo como suas escolhas ou dramas interiores. Nessas condições cotidianas de trabalho, encontramos uma via de acesso rica à enigmática noção de sujeito.

Desse modo, no meio das coerções materiais e sociais, abre-se o espaço para uma gestão diferenciada de si mesmo. Carga de trabalho e fadiga deixam de ser dados objetivos que agridem do exterior o indivíduo. Ao invés disso, tudo depende da maneira pela qual o indivíduo, nas suas virtualidades singulares e seus limites, encontra o objetivo a realizar como ponto de apoio ou como restrição de seus possíveis particulares.

Estudar saúde de professores requer um olhar que se proponha a percorrer diferentes conceitos de diferentes saberes. Esses conceitos serão utilizados de forma a nos servir de instrumento de análise e reflexão da complexidade que circunda nosso tema, porém, sem perder de vista o nosso objeto de estudo. Dispomo-nos a não nos fecharmos em uma visão teórica, produzida a partir da junção de diferentes áreas do saber: a intenção é poder transitar entre as áreas do conhecimento, sem uma preocupação com a linearidade e a "fidelidade teórica", e sim um comprometimento ético para com o objeto de estudo do trabalho. Para tanto, lançaremos mão de diferentes conceituações e relações entre diferentes áreas do saber, tendo em vista a parcialidade do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que nos colocamos numa postura de humildade, no sentido de que achamos importante o encontro entre diferentes áreas que, agora, passam a não ser mais vistas como áreas estanques, nem parcializadas, mas sim áreas que se encontram e criam um novo devir.

Apesar de enunciarmos algumas grandes áreas do saber, não nos

prenderemos a um único referencial, nem propomos que a teoria citada seja usada na íntegra, mas sim apenas dentro dos conceitos que aqui nos apropriamos. Feita a ressalva, arrolaremos os conceitos por nós eleitos.

Da Saúde Pública tomamos emprestado o conceito de saúde. Como define Canguilhem (2000), a saúde de um organismo está não apenas na sua capacidade de adaptação ao ambiente, mas também na *capacidade que os sujeitos têm de instituir outras normas de vida e de interação com o ambiente*; não é simplesmente ausência de doença ou simples alterações quantitativas e qualitativas dos organismos, bem como a inconsciência do corpo, mas a *capacidade que o organismo tem de movimento, ou seja: em estando doente, de criar condições em busca da cura*; um luxo biológico de se poder adoecer e se restabelecer. Complementamos essa definição com um conceito de Dejours (1986, 1987, 1999), que define saúde como "ter meios de traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem estar físico, psíquico e social" (DEJOURS, 1986:11). Também afirma que saúde no trabalho ocorre no momento em que a organização do trabalho *possibilita aos sujeitos criar, recriar, transformar, (re)significar constantemente a atividade que realizam* no sentido de atender às suas necessidades, expectativas e anseios. Paradoxalmente, essa mesma organização, quando colocada de maneira rígida, é incapaz de satisfazer às necessidades dos sujeitos, gerando-lhes angústias, insatisfações, medos, descompensações psicossomáticas, incorrendo em prejuízos de natureza física e psicossocial.

No que concerne à Psicossomática, Dejours (1986:9) define como as "relações que existem entre o que se passa na cabeça das pessoas e o funcionamento de seus corpos. [...] Entre um e outro há relações que se estabelecem em permanência". Exemplifica que quando temos uma crise, ela ocorre justamente em momento preciso, quando se passa algo no plano psíquico, mental ou afetivo. Tais doenças são desencadeadas por uma espécie de impacto psíquico.

Dejours (1986) afirma que, com exceção de verminoses e intoxicações, todas as demais doenças teriam um componente psíquico desencadeando manifestações psicossomáticas. A somatização refere-se a uma forma de comunicar sofrimento emocional, que pode ser motivada por inúmeros quadros psicopatológicos. Pode também estar presente onde não se verifica nenhuma alteração deste tipo, mas situações de insatisfação, incapacidade, tristeza e dor.

Ainda segundo a Psicopatologia de Dejours (posteriormente (1993) intitulada Psicodinâmica do Trabalho) tem como objeto de estudo o sofrimento no trabalho, que é compatível com a normalidade e com a salvaguarda do equilíbrio psíquico, mas que implica toda uma série de procedimentos de regulação por parte do trabalhador (DEJOURS, 1994:127). Esse sofrimento implica numa luta incessante do sujeito contra as formas (da organização do trabalho) que o empurram em direção à doença mental. Esse conceito está alinhado com o que expusemos anteriormente no conceito de saúde para Canguilhem (2000).

Em nosso trabalho, consideraremos *ser saudável* o docente que no plano microinstituinte investe energia em ações que visem à expansão da vida, norteados pela ética de cada trabalhador. Entendemos que tal ação só se torna possível na medida em que o trabalhador se sente potencialmente fortificado para enfrentar as angústias e agruras que o cotidiano laboral lhe impõe.

Estar doente seria o mal-estar, o conjunto de sintomas ainda não diagnosticados, numa perspectiva do doente, incluindo as representações sociais e as vivências emocionais associadas ao adoecer. A partir dessa visão, estar ou ser doente trata-se de uma posição social, um papel desenvolvido e reforçado pela família e mediado pela cultura. No que se refere ao plano sociocultural da produção da doença, podemos dizer que o discurso médico tem se publicizado, de forma a ocupar espaços antes restritos à comunidade especializada, o que leva as pessoas em geral a buscarem diagnósticos, prognósticos e tratamentos com mais familiaridade do que em outras épocas.

As chamadas *síndromes funcionais* somáticas são alvo de pesquisa na Medicina/Psiquiatria (PILAN, L.A. & BENSEÑOR, I.M., 2008; ZORZANELLI, 2008). Podemos entender que tais síndromes são exemplos de somatização de um modo de ser que imperativamente nos cobra certos valores como: sucesso, rendimento, ostentação, vitória, saúde, felicidade etc. Frente a essa cobrança, os indivíduos tornam-se acachapados devido à obrigação de serem bem sucedidos em suas respectivas áreas de atuação. Para a Medicina Social, ainda trata-se de um assunto que envolve muitos pontos obscuros, em que tais patologias se confundem com diagnósticos já existentes como depressão e ansiedade. Fato é que esse tema não tem sido devidamente escutado pela Medicina, que devido à sua expansão cada vez mais significativa nos meios de comunicação abertos, leva a sociedade a buscar a

objetificação dos agentes etiológicos dessas síndromes, ou seja: buscar no corpo as causas para esses males que são provocados por um estado psicológico reativo à ideologia do sucesso, competição, individualismo. Objetivar tanto o paciente quanto as causas das patologias não atinge o cerne da questão, uma vez que elas parecem remeter a um modo reativo dos indivíduos para a tamanha cobrança e onipresença de palavras de ordem que cada vez mais incitam à competição, individualismo, e agressividade, em detrimento de valores mais cooperativos e de solidariedade. Estudos mostram que os pacientes que desenvolvem essas patologias têm perfil de alta cobrança consigo mesmo, o que nos relembra os pacientes acometidos de LER/DORT: funcionários dedicados e comprometidos. Pensando em nossa pesquisa, a alta incidência de doenças que podem ser interpretadas como síndromes funcionais somáticas parece-nos uma provocação para esse questionamento, na medida em que traz à tona o discurso acadêmico de cobrança pela produtividade, aliado à excessiva cobrança dos docentes consigo mesmos.

Das *Ciências Sociais*, e mais especificamente da *Sociologia*, adotamos a visão sobre trabalho, relações sociais, globalização e o modo de ver as novas relações de trabalho.

A partir da visão marxista[18], definimos trabalho como um processo de que participam homem e natureza, processo esse em que o homem, a partir de sua ação, impulsiona, regula e controla sua troca material com a natureza. O homem coloca todos os seus recursos (corpo e cabeça), imprimindo à natureza uma forma útil à vida humana. Dessa forma, a partir do trabalho, o homem imprime no material sobre o qual opera, o projeto que tinha em mente, através de sua vontade.

Concordamos que o trabalho no sistema capitalista tem o seu aspecto alienante e enclausurador, já que a mão-de-obra do trabalhador é vendida ao proprietário do capital, pressupondo a alienação do trabalhador, dadas a fragmentação e a compartimentalização do saber que se estabelece no momento em que há a subdivisão do trabalho, e consequentemente, do conhecimento sobre ele. Esse mesmo trabalho apresenta outro aspecto: uma manifestação única da liberdade humana, da capacidade humana de criar e recriar a própria existência específica individual e coletiva. É a partir do trabalho que o homem consegue transformar o seu entorno e a si próprio, ao mesmo tempo. É nessa relação *natureza-homem* que o

---

[18] A partir de leituras de Marx & Engels (2004), Marx (1980) e Berman (1986).

homem, no contato com a natureza, se deixa modificar, afetar, ao mesmo tempo em que interage, e em que a natureza é recortada e reconstruída pelo homem a partir das necessidades humanas, através da linguagem. Ressaltamos que a mediação feita pela linguagem na relação natureza-homem é específica do humano, ao mesmo tempo em que dá todo o significado para nossas ações, sejam elas em relação ao mundo físico (natureza) ou ao mundo das relações humanas. É a mercantilização do trabalho que colocamos em questionamento, ao estudarmos o trabalho docente.

Ainda dentro dessa discussão, podemos afirmar que o trabalho tem uma função psíquica. Ajuda o sujeito a constituir sua rede de significados. O reconhecimento, a gratificação, a mobilização da inteligência estão intrinsecamente ligados à constituição da subjetividade do trabalhador. Além disso, constitui-se como um importante espaço para a integração e a inserção social.

Em relação aos efeitos psico-afetivo-sociais que o trabalho causa no homem, Castel (1998) associa de modo direto o processo de precarização das relações de trabalho e a consequente vulnerabilidade social a que o sujeito está exposto. Analisa o desemprego estrutural e de longa duração dos trabalhadores mais velhos e as dificuldades dos jovens para ingressarem no mundo do trabalho, que aumentam a sensação e a real situação de vulnerabilidade. Selligman-Silva (1997, 2000) também ressalta a relação entre desemprego estrutural e depressão através da demonstração das afetações psicológicas que causam a recessão e o desemprego por longo período no sujeito. Promovendo mudanças na autoestima, na percepção como cidadão, no sentimento de exclusão e interferindo em aspectos extremamente delicados, acabam por colocá-lo numa posição ainda mais de desvantagem em relação aos outros trabalhadores-candidatos às vagas no mercado de trabalho. Frente à recessão do início dos anos 80, uma grande onda de desemprego ocorreu no Brasil. Esse fenômeno_ claramente socioeconômico_ nem sempre é entendido dessa forma pelos trabalhadores desempregados ou pelos familiares e colegas. Além desse agravante, na pesquisa realizada pela autora, o desempregado tem prejudicados, principalmente, sua sociabilidade (pois se isola) e seu relacionamento familiar. Para se defender dessas intempéries, o desempregado busca uma rede de apoio técnica (através de profissionais da área de saúde ou de órgãos que lidam diretamente com a condição do trabalhador) ou uma rede de relacionamentos (família, amigos e religião), de forma a criar estratégias para suportar o período em que estão fora do mercado. O trabalho, portanto, nunca é neutro em relação à vida. O trabalho

desempenha uma função importante na constituição do sujeito. Ao ser professor, se é sujeito. Depara-se com questões existenciais, dúvidas e afetos, sensações que remetem ao ser sujeito. Há uma oscilação em que ora o professor se depara com indagações de si próprio, remetendo-se à história que carrega, ora o sujeito se depara com questões que dizem respeito ao magistério e que o tocam profundamente nas indagações éticas, pessoais e profissionais.

Ridenti (1995) apregoa que os professores de instituições públicas não podem ser constituintes da classe trabalhadora, nem em sentido estrito (proletariado industrial), nem em sentido amplo (classe de trabalhadores assalariados na produção e na realização da mais valia, conforme análise de Marx). Entendemos que o docente universitário não se classifica como um operário, da mesma forma que não pode ser entendido como um agregador de lucro a nenhum "produto" (físico ou intelectual). No nosso caso, concordamos que os docentes se incluem numa classe trabalhadora, haja vista que estes se agrupam e se mobilizam coletivamente problematizando questões que dizem respeito tanto a cada docente quanto à instituição como um todo.

Nunes (1999) defende que a força de trabalho dos professores (de ensino fundamental público) se insere nas relações sociais de forma valor/trabalho, e mostra que o processo de proletarização docente se dá a partir do disciplinamento, tomando por base as relações sociais existentes na escola e o consequente sofrimento que decorre desse processo.

Ainda no que se refere às classes sociais, Fantinatti (2001) discute a inserção do professor universitário na categoria de trabalhadores de classe média, o que diferenciaria o movimento sindical docente dos demais trabalhadores da universidade. A autora vê com certo pessimismo o sindicalismo docente universitário, assim como o seu engajamento em relação a questionamentos sobre práticas que ameaçam a existência da instituição pública, já que acredita que o movimento docente, em suas reivindicações, enaltece a defesa da universidade pública, colocando essa discussão como a principal, mas por detrás dela existem outras prioridades que também são até de maior interesse. Também afirma em seu trabalho que o professor da universidade pública defende seus interesses como trabalhador, porém, ao valorizar seus próprios méritos individualmente e enfatizar a necessidade de aumento salarial e outras reivindicações, o faz em comparação/contraposição a outros trabalhadores: manuais, ou de instituições privadas, propondo uma hierarquização de salários. Nesse sentido, o que incomoda

os docentes ouvidos na pesquisa é o fato de se diminuírem o distanciamento do valor dos salários de profissionais menos estudados ou trabalhadores manuais. Também sentem um incômodo importante quando seus salários, comparativamente a colegas de mesma formação que atuam no setor privado, se mostram inferiores. Também foi verificado um questionamento no sentido de se compararem quanto à sua área de formação: alguns docentes pesquisados se indispuseram ao fato de diferentes áreas do conhecimento acadêmico terem isonomia salarial.

A autora acredita que a desarticulação do grupo se dá em decorrência da intensa penetração do modo de pensar privatista e neoliberal no ambiente universitário, que os tendenciam a se posicionarem sob o ponto de vista de cada um.

Em nossa opinião, a categoria docente universitária da instituição pública apresenta, sim, uma especificidade em relação a outras categorias, o que a diferencia dos trabalhadores manuais e dos colegas docentes universitários da rede particular. O fato de serem docentes que se tornam efetivos (com estabilidade) os faz compor um grupo na instituição que convive entre si por longos períodos. Apesar das tradições e de alguma regularidade comum às instituições, as fases (profissionais, pessoais e afetivas) pelas quais o docente passa interferem de forma significativa em sua relação com o grupo e com a instituição. Afetar-se como uma busca constante em sua atividade também classifica o docente como um trabalhador diferenciado que necessita se deparar com tais questões subjetivas.

A *Psicologia Social do Trabalho* em muito contribui em nosso entendimento sobre a centralidade do trabalho na formação da subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, conforme já enunciado anteriormente, acreditamos que o trabalho confirma a subjetividade do trabalhador, na medida em que ele atualiza normas, desejos, relacionamentos, afetos os mais diversos, numa situação que lhe exige comprometimento, astúcia e certa obediência às normas.

Assim como a figura do operário, cada vez mais se afasta do trabalho industrial e se aproxima do setor de serviços, além de serem exigidos em sua polivalência, os docentes do ensino superior também têm se aproximado muito da figura do “empreendedor”, que representa a universidade em seus convênios com empresas e outras instituições externas, ao mesmo tempo em que lhe é exigida a realização de um grande leque de atividades que não se restringem apenas a atributos de docentes, mas enveredam para atividades de cunho burocrático-administrativo, além de cargos políticos e de poder ou de prestadores de serviços.

Tal mudança não seria problema, se não fossem deixadas em segundo plano as demais atividades-fim da universidade, segundo o modelo neo-humboldtiano: ensino, pesquisa e extensão[19]. A pesquisa e o ensino são mais enfatizados pelos docentes-pesquisadores, já que eles atuam no ensino na graduação e na pós *stricto sensu*. Os programas de extensão acabam sendo desprivilegiados, tendo em vista que não resultam em produção científica e divulgação em periódicos. Além disso, a extensão, em razão da diminuição do financiamento, acaba sendo preterida ou intencionalmente confundida com consultorias ou cursos de especialização pagos. Schmidt (2004:187) analisa o "Plantão Psicológico", tradicional serviço de extensão do Instituto de Psicologia, inserindo o debate no contexto de privatização da universidade pública. Discute que os cursos e serviços com mais chance de sucesso mercadológico são vistos como mais importantes do que o debate crítico sobre as prioridades políticas, sociais e culturais. Schmidt (2004) também aponta a transformação das atividades de extensão em formas de captação de recursos financeiros, o que explicita o avanço da privatização na universidade.

O acúmulo de atividades devido a exigências burocrático-administrativas que se tornam cada vez mais frequentes, à necessidade de prover meios para a realização das atividades, dada à limitação de recursos materiais e de pessoal e ao desejo de responder a uma diversidade de demandas que se apresentam no serviço, deixa a equipe com os mesmos sentimentos de desamparo que a sua clientela apresenta. O autor conclui seu texto salientando a oportunidade de ação social pela construção do conhecimento acadêmico, que gera aprendizagem para alunos, técnicos e docentes, guiando-os na escolha de temas e de fenômenos de pesquisa. Tais possibilidades que a extensão propicia na universidade pública extrapolam bastante a visão ingênua de atividade que capta recursos para a instituição.

Ainda ao encontro de uma tendência mundial no mundo do trabalho, o trabalho docente se insere num contexto caracterizado pela reestruturação produtiva do país, a incorporação de novas tecnologias, a precarização do trabalho aliada à intensificação do ritmo, a diminuição de postos de trabalho, a sobrecarga e a exigência da polivalência dos que permanecem trabalhando. Tais contextos se desdobram em comportamentos que ora se adéquam a essas exigências, ora se voltam contra. Tendo em vista que as desigualdades e a injustiça social trouxeram

---

[19] Aqui estamos nos referindo ao conceito de universidade humboldtiano, que vê a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

formas de sofrimento qualitativamente mais complexas e sutis, principalmente no que se refere ao sofrimento psíquico, ainda há muito a ser analisado nessa relação entre trabalhadores e ambiente laboral. Há que se destacar a importância do simbolismo do trabalho, através de aspectos aparentemente invisíveis como as relações subjetivas do trabalhador com a sua atividade, o sofrimento e o desgaste gerado pelo trabalho e os efeitos sobre a saúde (em geral) dos sujeitos. Um fator de desgaste peculiar da docência, que deve ser levado em consideração aqui, é que o trabalho e o tempo fora do trabalho se confundem com o tempo de trabalho, sem que haja uma separação nítida entre horário de expediente (aulas) e horário de descanso. Isso é reforçado ainda pelo fato da atividade ter diferentes facetas, conforme Dejours elenca: sofrimento e prazer. Dessa forma, estabelece-se um limite tênue entre o tempo de trabalho e o tempo fora do trabalho, ou, como será mais discutida adiante, certa continuidade entre trabalho e tempo auto-administrado pelo professor, já que este confere certa autonomia ao trabalhador. Isso faz com que, frequentemente, o docente preencha seus horários "fora do trabalho" desempenhando atividades que dizem respeito ao trabalho acadêmico, ou mais comumente realizando atividades que subsidiem seu trabalho na universidade. É como se o lazer e os momentos fora do trabalho fossem, de certa forma, sempre ligados ao trabalho, já que ele também é visto como uma fonte de prazer e permite uma possibilidade de outras reflexões mais abrangentes. Esse caráter dúbio (lazer- trabalho) parece ser o que permite a continuidade do exercício das suas atividades, apesar dos fatores que causam sofrimento. Ao mesmo tempo em que o professor se insere numa categoria profissional, no entremeio das questões profissionais pulsam angústias e afetações pessoais e existenciais que se conformarão no fazer docente. A universidade, em especial a pública, garante um maior respeito ao ritmo e à história de cada professor, com seus altos e baixos, assim como se dá na vida das pessoas. Nesse sentido, a história de cada professor será a história de cada sujeito/pessoa, fruto das decisões que cada um puder tomar dentro daquela que lhe for possível.

Tendo em visto esse respeito ao ritmo da vida de cada docente da universidade, observamos que dois docentes falam sobre seu processo de amadurecimento intelectual e envelhecimento físico, demonstrando principalmente preocupações com o físico, o cuidado corporal, as doenças e com um novo ritmo imposto pelo avançar dos anos.

Aqui, temos três pontos importantes a desenvolver. Primeiro, é que há uma

cultura reconhecida informal e tradicionalmente na academia que preza a dedicação única e exclusiva à universidade, em detrimento de outros momentos de lazer e prazer junto a familiares e amigos, e realizando atividades diferentes do estudo, conforme depoimento de uma docente. Isso remete ao trabalho intelectual como algo superior ao trabalho braçal. É como se o trabalho docente se sobrepusesse a outras atividades, que deveriam ser relegadas a um segundo plano.

Para Marx (2004), com a divisão entre trabalho material e intelectual, a consciência pode supor algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato outras coisas que não apenas algo real. Essa divisão do trabalho implica todas as contradições do capitalismo, assim como a repartição do trabalho e dos seus produtos, a distribuição desigual tanto em qualidade quanto em quantidade. Também implica na contradição entre o interesse do indivíduo singular e o interesse coletivo (dependência recíproca dos indivíduos entre os quais é partilhado o trabalho). Essa divisão dá a cada indivíduo uma esfera de atividades exclusiva, que lhe é imposta e da qual não pode sair, não pode deixar de ser, se não quiser perder os seus meios de subsistência. Compara esse modo com a sociedade comunista, na qual a sociedade é quem regula a produção geral e possibilita a cada um fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isso a seu bel-prazer, sem por isso se tornar exclusivamente caçador ou crítico (MARX & ENGELS, 2004). Portanto, os autores afirmam que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual integra mais uma das contradições presentes no capitalismo e separa os indivíduos entre os que vão agir e os que vão pensar, sendo que numa sociedade comunista essa separação não existiria.

Nesse depoimento, a docente se sente muito mal ao encontrar com um aluno na sua aula de dança, pois é como se estivesse ocupando o seu tempo com algo que não contribuiria diretamente para a sua produtividade científica. Esse mal-estar também se refere a uma visão idealizada sobre o ideal imaginário acerca do professor universitário, que reina tanto entre pessoas de fora quanto pessoas de dentro da academia:

> ...eu percebo que muitos dos meus colegas centram toda a sua vida ou têm toda a sua vida totalmente tomada pela profissão, pela atividade na universidade... isto de segunda a segunda, de manhã, à tarde e à noite. Tanto que a gente ouviu o pró-reitor de pós-graduação sugerindo que

> tinha que ser um modelo, [...] ele trabalha a semana inteira na pró-reitoria, segundo ele despachando, que é o que ele *acha* que faz [...] então é no fim de semana que ele vai poder estudar para fazer os artigos que ele tem que fazer, de fato. Na minha concepção, eu acho que é o mínimo... [...] me causa até uma revolta achar que minha vida termina *só* na universidade porque eu percebo que [...] é importante, por exemplo, ouvir música, é vital ouvir, acompanhar... MPB, e eu não tenho tempo de ouvir, de comprar o CD, é crucial, é um estimulador muito grande, existencial, alimentador, porque meu alimento não vem só dos textos que eu leio, vem também dessas outras partes. Então, para mim, é muito importante ter outro tipo de atividade. Eu me sinto até culpada quando eu faço isto, falar que eu faço dança de salão, quando eu não fico o meu final de semana inteiro corrigindo trabalhos dos alunos ou das professoras. É um dilema pessoal forte. Eu penso assim, se os meus colegas ficassem sabendo, eles iriam falar: "nossa, mas que pessoa pouco séria, tem que estar lendo a tese da qual ela vai participar na próxima semana". Então, este semestre eu tive cinco bancas, sendo três dos meus alunos, e eu tive que acompanhar um a um.
>
> É ... um dilema... e eu não consigo deixar de fazer e... às vezes, eu tenho que fazer_ menos bem_ uma coisa na universidade... senão vai usar todo o meu tempo, e eu me recuso a fazer isto de segunda a segunda porque eu percebo que *não vai me alimentar a alma.* Tá, tenho colegas que eu acho que se sentem alimentados, mas eu tenho dúvidas porque eu percebo que eles reclamam que não conseguem dormir na hora em que vão dormir. Eu tenho uma colega que fica de segunda a segunda trabalhando, e à noite tem dificuldade para dormir, tem que ficar uma hora se preparando para dormir, para poder conseguir ter sono. Então isto me dá a entender que talvez não seja tanto nem para ela, algo que, com certeza, não me traz tudo que eu quero saber, eu sou uma pessoa muito curiosa para saber outros modos de vida, entender outras tribos, o que pensam outras pessoas. Inclusive, isso alimenta muito o meu trabalho, a minha curiosidade, mas toda a carreira hoje é feita para você se imergir só na universidade e em textos, produzir textos e se desligar da sociedade e de outras formas de vida. Então, a gente tem professores universitários muito menos críticos... que não desempenham o papel... junto à opinião pública [...] menos críticos... e mais conservadores. [professora 3, grifos nossos]

Essa cobrança não parte apenas dos docentes, colegas e chefias. Trata-se de uma visão alimentada institucionalmente, e retroalimentada internamente pela docente que dá o depoimento, o que fica explicitado na seguinte fala:

> Porque tenho esta profissão e tenho amarras maiores, tenho menos liberdade, então eu tenho que fazer um contraponto... a cobrança é mais interna, também. Eu tenho que pontuar que volta e meia eu encontro algum aluno e eles têm uma postura de certo escárnio em relação a isto: " ...a professora fazendo dança de salão!"..., assim como se estivesse a coisa no lugar errado, como se você sendo professora da faculdade XX, você não deveria ser visto fazendo dança de salão numa escola, ou indo

> ao baile de prática da escola. Já aconteceu de eu encontrar aluno e veio esta visão que, no meu modo de ver, é preconceituosa, tem por trás concepções que são criticáveis, discriminadoras, partes do preconceito mesmo, que professor não pode fazer isto. E qual o problema? Qual o problema? Se você mantém a postura de educador, que é o que eu sempre faço, mantenho a minha identidade, e qual o problema de fazer isto? Já aconteceu de eu encontrar aluno e muitas vezes eu fico numa posição de... Eu já... eu tenho construído para mim uma visão bem mais crítica sobre isto para tentar realmente assumir aquilo que eu acredito que é uma visão errada. Eu não estou fazendo nada de errado, eu tenho direito de fazer aquilo... você pode ter duas identidades, essas duas identidades de professora na universidade, formadora de professores, em que se exige uma postura ética, uma postura de seriedade. E, ao mesmo tempo, sei lá, gostaria de dançar sem que uma coisa fosse incompatível com a outra. (professora 3.)

Ao mesmo tempo em que critica essa visão preconceituosa a respeito de atividades diversas extrauniversitárias sendo realizadas por docentes universitários, a professora mostra uma preocupação em tentar aliar as duas práticas como complementares e alimentadoras, uma da outra. Essa aliança parece já estar bem resolvida para a docente, que se incomoda por perceber que não é bem compreendida por alguns colegas e alunos da universidade. De onde viria essa visão tradicional de que as atividades acadêmicas devam ser realizadas em exclusividade pelo docente, sem que este possa expandir seus olhares para além do técnico, científico? Provavelmente advém de uma visão de ciência muito presa aos moldes positivistas, já que esse modo de olhar não consegue incluir as artes, as atividades físicas e lúdicas como o desenvolvimento criativo, que podem levar à expansão de outras visões e experiências, que certamente contribuirão na inspiração ao trabalho.

O segundo ponto a se destacar trata-se do fato de que alguns docentes em pesquisa realizada anteriormente (HASHIZUME, 2002) têm tentado separar e definir limites de horário para dedicação a atividades docentes, forjando uma situação de expediente de trabalho, que já sabemos ser difícil no trabalho intelectual. Mas essa estratégia aponta para uma preocupação da docente em resgatar a sua humanidade e direito ao lazer através do controle de horas trabalhadas e disciplinamento dos horários. Aqui, devemos pontuar que essa necessidade do lazer, produzida externamente, está de acordo com a divisão do trabalho, típica do capitalismo. Em algumas faculdades estudadas, o modelo empresarial e alinhado às leis de mercado é mais presente do que em outras, o que faz com que esses docentes mais facilmente adiram à forma de pensar de separar momento de trabalho do

momento de lazer. Mais adiante analisaremos melhor o uso do tempo livre em contraposição a tempo de trabalho, no caso do docente, mas por hora, gostaríamos de enfatizar a contaminação a que o trabalho intelectual se submete como uma forma de regulação do trabalho. Dada a grande tendência de infiltração do trabalho no tempo livre e nos momentos de lazer do professor, essa parece ser uma prática que, de alguma forma, impede que o docente se veja completamente imerso em seu trabalho. Sob um ponto de vista, imergir no trabalho o tempo todo, a princípio, não seria algo desagradável ou desencadeador de sofrimento ao trabalhador, mas se o docente sente a sua atividade como algo que lhe exaure ou que o deixa longe de outras atividades que lhe sejam prazerosas, a necessidade de realizar "hobbies" ou algo que lhe traga prazer surge como uma saída para o sofrimento.

Outro exemplo de modos de regulação do docente no trabalho é quando a professora 5 "convoca" seus estagiários PAE[20] para complementarem suas formações através desse estágio, uma vez que são de áreas de diferentes formações. A docente mostra que o estágio, além de sua finalidade de treinar o pós-graduando à docência, também complementa teoricamente os estudos e o aprofundamento desse

---

[20] O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, regulamentado pela Portaria GR 3588, de 10 de maio de 2005, destina-se exclusivamente a alunos de Pós-Graduação matriculados na Universidade de São Paulo nos cursos de mestrado e doutorado.
Seu principal objetivo é aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação e sua composição consiste em duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência.
A Etapa de Preparação Pedagógica assume diferentes características de acordo com a forma como a Unidade de Ensino a estrutura, podendo ser encontrada em três modalidades:

a) uma disciplina de Pós-Graduação oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior;
b) conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do Ensino Superior;
c) núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores.

Quanto à Etapa de Estágio Supervisionado em Docência, esta é realizada especificamente em disciplinas de graduação, devendo o interessado se inscrever na Unidade de Ensino da área de conhecimento pertinente ao seu curso. Ao final do estágio, depois de cumpridas as formalidades, os participantes que obtêm aproveitamento satisfatório têm direito a um certificado e, a critério da Comissão de Pós-Graduação, poderão receber créditos pela atividade. O Programa é opcional aos alunos de Pós-Graduação da Universidade, exceto àqueles que são contemplados pela Bolsa Demanda Social da CAPES, cujo regulamento solicita a realização de estágio (extraído do site http://www.usp.br/prpg/pt/interna1/pae.html).
Devido a substituições indevidas de alunos pós-graduandos que davam aulas em lugar de seus orientadores PAE, foi determinada a proibição do estagiário PAE em ministrar aulas sem a presença do supervisor. O estagiário pode ministrar seminários em que seja abordado algum assunto complementar ao conteúdo. O estagiário pode atuar em todas as etapas de escolha de material, preparar a aula, ministrar a aula, interagir com os alunos em sala de aula. Também pode ministrar aulas de exercícios/práticas, sempre na presença do supervisor. Essas alterações na conformação do Programa serão retomadas no depoimento de uma docente.

aluno em relação à área do conhecimento estudado.

Ter na figura dos pós-graduandos um elo no diálogo com os alunos de graduação também é uma atividade que ajuda o professor na sua atividade diária, uma vez que estreita suas relações com os alunos e, por outro lado, os alunos se veem mais próximos e acompanhando mais proximamente as discussões da disciplina com o monitor, segundo a visão da professora.

Como Foucault (1995) sustenta a sociedade disciplinar nos fez interiorizar um controle externo que nos molda não apenas o corpo, visando à mente. No processo de disciplinamento, tanto o corpo quanto o tempo e os espaços se esquadrinham, desdobram-se em partes, codificados por força dessa nova tecnologia política. No processo de trabalho docente, vemos ocorrer o inverso, ou seja, um professor com sua autocobrança, sentindo-se exaurido de sua atividade, acaba por buscar parâmetros externos que lhe demarquem separadamente o momento de trabalhar e o momento de lazer, entendendo que essa separação propiciaria um vácuo entre tempo de trabalho e tempo de descanso, sem uma reflexão sobre a possibilidade de o trabalho ser uma atividade prazerosa que dispensaria uma atividade puramente de entretenimento ou de lazer.

E, por último, a especificidade do trabalho docente nos mostra que somos aspirados o tempo todo para o trabalho. Por lidar com a formação humana (do discente e do docente), o professor é tomado por ideias e necessidades acadêmicas (no sentido mais amplo do termo), que poderão ser mais bem compreendidas ao sabor de outros estímulos ou outras atividades. Parece-nos que a atividade docente no ensino superior público propicia uma autonomia tal em que o professor pode aliar a maior parte de suas atividades extrauniversitárias com os temas ou trabalhos que realiza. Esse fato será vivenciado tanto mais prazerosamente quanto maior for a aceitação do docente em relação a essas outras atividades como importantes para sua vida, nos diversos âmbitos: pessoal, profissional etc.

A *Psicanálise* de Dejours (1986, 1987, 1994, 1999) também se mostra como importante ferramenta a ser antropofagicamente apropriada por nós. Seus conceitos de sofrimento patológico e sofrimento criativo são importantes para compreendermos de que forma a energia primária do trabalhador pode ser sublimada para uma atividade que seja produtiva ao sujeito, permitindo-lhe produzir novos entendimentos sobre as relações sociais e laborais. Já o sofrimento patológico pode provocar ansiedade, frustração ou outros sentimentos que causam uma sensação

psicológica não produtiva. Ambos os tipos de sofrimento produzem ações diferenciadas, que podem corroborar a busca pela saúde no cotidiano.

A partir da visão clínica do trabalho, Dejours nos possibilita transitar pelos pares instituído/instituinte, ou ainda pelas instâncias macro/micro do trabalho docente. Ambos os binarismos se referem à contraposição entre as normas e regras que transcendem as vontades individuais e o âmbito imanente de ação do trabalhador. Cada docente irá alinhavar esses dois raios de ação à sua ética de trabalho, se engajando de forma que, para ele, lhe pareça ser mais eficaz, ou menos causador de sofrimento.

O trabalhador, portador de um mundo psíquico complexo, deve ser entendido como um ser contraditório, cujos interesses mudam, tem sentimentos imprevisíveis, sofre de angústia, desejo, medo. É nesse entremeio que o mundo objetivo (com suas lógicas e desafios) entra em conflito com as peculiaridades de cada trabalhador, transformando-se em *locus* propício para o surgimento do conflito e do sofrimento psíquico.

Ainda para Dejours (1987), esses trabalhadores necessitam ser ouvidos na coletividade, escuta que possibilitará articulação entre os trabalhadores, de forma que a discussão promova maior democracia nas relações de trabalho e produção de um novo conjunto de regras que possam ser mais apropriadas ao grupo de trabalhadores. Em nossa pesquisa, apesar de inicialmente termos concebido esse espaço coletivo de discussão como uma forma interessante de conhecermos opiniões dos diferentes docentes, num segundo momento esse encontro se mostrou pouco viável, dados os horários e atividades diferentes e independentes realizados por cada docente. Ainda assim, cremos que os depoimentos refletem opiniões que outrora foram vivenciadas no âmbito coletivo. Conforme pareceu nos depoimentos, muitos dos trabalhos em grupo ou em colaboração com outros se dão a partir da rede de relacionamentos pessoais, por afinidade pessoal por um ou outro docente, de acordo com a cultura do curso ou do departamento.

No que se refere às discussões *da Saúde Pública* e da S*aúde Coletiva*, gostaríamos de reforçar que a discussão sobre a preocupação com o trabalhador já está bastante avançada, desde o nascimento da Medicina Social, séculos XVIII e XIX, quando investigações sistemáticas começaram a referendar a tese da importância da saúde do trabalhador e dar subsídios para políticas e movimentos sociais (MINAYO, 2000; LACAZ, 1996). Não entraremos em minúcias quanto ao

histórico dessa disciplina, mas nos ateremos a um conceito importante nos estudos mais recentes: a visão da intrínseca relação entre condições e qualidade de vida tem no conceito de *promoção de saúde* sua estratégia central. Tal conceito difere da prevenção, no sentido de que reconhece o saber produzido pelo sujeito estudado, que tem sua visão sobre a sua própria saúde. Nesse sentido, há uma ampliação do conceito de saúde, que inclui o saber do sujeito estudado, ao mesmo tempo em que redireciona a responsabilidade para a construção coletiva de estratégias de enfrentamento às adversidades desse trabalhador (CZERESNIA, 2003).

Para Minayo (2000), saúde remete às dimensões social, existencial e ética, além de uma trajetória própria referida a situações concretas, ao engajamento e comprometimento ativo dos sujeitos, os quais se dedicam a colocar o conhecido a serviço do que não é conhecido, na busca da verdade que emerge na experiência vivida. Pensar em promoção de saúde é compreender as transformações do comportamento, orientadas simultaneamente pelo que se conhece dos fatores que influenciam, e pela clareza de que não se conhece nem se chegará a conhecer a totalidade desses fatores. Também achamos que esse conceito reconhece o papel do trabalhador na configuração de seu trabalho, trazendo para esse personagem a responsabilidade por seu engajamento na construção e vigilância de sua própria saúde.

Ainda, a *Psicologia Clínica Social* encontra-se num lugar privilegiado para definir seus objetos, suas problemáticas e métodos: utiliza a Sociologia e a Psicologia clínica como pressupostos teóricos. Sua grande proposta é a de sairmos do lugar legitimado de pesquisadores que detêm a verdade e aventurarmo-nos na possibilidade de movimentos novos, surpreendendo-nos corpórea e vibratilmente.

Uma intervenção com um olhar psicossociológico coloca em primeiro plano os problemas, mais do que o método que usaremos para estudá-los. Nesse sentido, dá ênfase a uma demanda social, visando mudanças nas relações entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado. Aqui estamos falando de uma postura ética em pesquisa, e não uma simples opção metodológica acerca de tratamento de dados. Utilizaremos o termo sujeito para nos referirmos ao *ator social*, já que o conceito de indivíduo vem impregnado da ideia de adaptação ou de alienação em relação a um funcionamento natural. Essa tendência individualista acabaria por suprimir o sujeito, uma vez que, mesmo aceitando as determinações que o fizeram tal como ele é, tenta

introduzir uma mudança em si mesmo, tenta transformar o mundo, as relações sociais, as significações das ações. Segundo Enriquez (1994), é a possibilidade de se produzir certa anormalidade em relação aos padrões sociais. A individualização, portanto, é apenas um elemento do processo de massificação.

Sabemos que quanto mais uma cultura se quer massificada, mais intolerante ela se torna e, consequentemente, mais cobra de seus membros. O que nos resta, então, frente a essa configuração social? Existe uma possibilidade de irmos no sentido de contrariar os valores institucionais: não a partir da contestação, mas sim da transgressão. Explico melhor, utilizando conceitos de Enriquez: a contestação questiona a ordem vigente, desmistificando, explicitando o implícito dos comportamentos, tornando claro o não dito e o não pensado na ordem social, se reduzindo a isso. A transgressão se caracterizaria por interrogar de maneira virulenta a instituição e as condutas estabelecidas, propondo novas ideias, maneiras inovadoras de ser. Só pode ocorrer pela expressão de certa violência: ataca-se a antiga ordem com a luta. Podemos entender tal violência como uma canalização de energia necessária para que a mudança seja efetivada. Através da transgressão, novas práticas e modos de pensar podem ser gestionados, tornando-se sementes reais para mudanças efetivas. Mudanças essas que, num primeiro momento, parecem ter um alcance limitado, mas que no ensino superior servem como um foco multiplicador que se alastra para outras gerações e formações de discentes.

Toda nossa discussão será realizada numa configuração histórico-política que produz certo tipo de subjetividade. Tal produção é feita a partir do sistema capitalista, que acaba por produzir de forma serializada subjetividades padronizadas, adequadas e alienadas do contexto social e político em que nos inserimos. Nesse sentido, propomos a ruptura em relação a esse padrão que se impõe corroborando a manutenção da saúde do docente.

Conforme Giust-Desprairies (2001), o acesso à subjetividade trata-se de uma necessidade social. Trata-se de reconhecer no sujeito a capacidade de compreender as próprias dificuldades, bem como de elaborar significações que lhe permitam certo distanciamento, uma nova forma de mobilização que tenha efeitos sobre ele mesmo e sobre a situação. Essa compreensão pode se dar num nível individual ou particular, porém, é fruto de discussão e construção coletiva.

Neste capítulo, pretendemos mostrar que nosso olhar que atravessa as disciplinas se norteia por uma visão marxista do trabalhador e das relações laborais.

Entendendo o trabalho capitalista como alienador, podemos entender que na atualidade o desemprego, a precaridade e a flexibilização das relações de trabalho acabam por tornar o professor mais um trabalhador sem autonomia no meio do cenário que se mostra. A disparidade se torna mais marcante quando colocamos lado a lado a realidade dos trabalhadores do ensino superior privado e do público. Entre esses dois extremos encontraremos gradações em termos de manipulação e interferências institucionais no trabalho docente, em alguns casos, atingindo a própria autonomia de pensamento que o professor (e o intelectual) deveriam ter assegurados. Esse olhar marxista se coaduna com o recorte da Psicologia Social, que se apropria de muitos conceitos da Sociologia, além de cotejar a visão do trabalhador com as teorias sociológicas e psicanalíticas (como a de Dejours, outra teoria por nós, aqui, utilizada). Disciplinas mais abrangentes, como a Saúde Pública e Saúde Coletiva mostram como os estudos em saúde do trabalhador saíram de um olhar estritamente medicalista e inseriram um entendimento das Ciências Sociais como um aporte fundamental para a compreensão do trabalhador como alguém que também detém um conhecimento sobre a sua própria saúde. Por fim, discutimos alguns conceitos da Psicologia Clínica Social, abordagem interdisciplinar que se propõe a ter uma atitude clínica, ou seja, prestar atenção ao sujeito analisado de forma a considerar todo o contexto e relações sociais e institucionais que se estabelecem com o sujeito. Uma teoria que propõe uma visada atenta e aprofundada, sem perder a dimensão abrangente e contextualizada do mundo moderno.

É importante ressaltar, porém, que apesar do uso dos diferentes conceitos acima elencados, isso não nos autoriza a falar em nome de toda a dimensão dessas disciplinas, até porque utilizamo-nos de alguns conceitos por eles estudados, e não pelas disciplinas em si. A ideia, aqui, mais uma vez, é reforçar a visada parcial que as teorias nos permitem ter acerca do objeto de estudo. Com uma postura de humildade frente à Psicologia e às demais disciplinas, autorizamo-nos a utilizarmos conceitos diferenciados a partir de olhares já bem desenvolvidos e refletidos por outras áreas. Acreditamos que com essa postura, ampliamos nosso olhar, na medida em que se enriquece a visada ao objeto estudado e se propicia a inclusão de diferentes elementos que afetam o complexo cotidiano universitário docente.

SEGUNDA PARTE

Como esses conceitos se articulam na universidade? Construindo uma interpretação sobre os depoimentos

Na introdução dessa segunda parte, traçaremos um panorama contextual da situação dos professores, desenhando a partir do mais amplo ao mais imanente a já referida "dança de papéis" em que o docente se encontra. Esse mesmo professor é um sujeito social, constituído em meio a expectativas, identificações e projeções socioculturais, o que nos explicita a heterogeneidade de sua ação.

Foi comum alguns professores, devido ao fato de já terem larga experiência com pesquisa acadêmica, dar-nos orientações sobre como o material da pesquisa poderia ser mais bem analisado, ou se interessarem sobre como seria realizada a interpretação dos depoimentos. Mas, aqui, referimo-nos a outro lugar ocupado por esse docente, ou seja, de um entrevistado falando sobre seu olhar a respeito do trabalho. O lugar que esse entrevistado ocupa não é daquele que domina os instrumentos de coleta e análise de dados, mas sim um docente trabalhador que deixa de lado esse tecnicismo, ou, simplesmente, o inclui no seu depoimento como um saber sobre si, e não sobre um objeto a ser pesquisado. O entrevistado, aqui, é encarado como profundo conhecedor de sua saúde e das interferências da organização do trabalho e características institucionais no seu cotidiano, e falar sobre esse processo provoca o entrevistado a refletir.

A interação entre o saber produzido na área e o conhecimento do docente a respeito de si mesmo, de seus prazeres e de seus sofrimentos, é norteada pelos valores éticos do entrevistado, na medida em que se remete à vivência de cada pessoa no seu trabalho e opções que regem seu fazer na vida acadêmica. As escolhas feitas pelos docentes visam dar expansão à sua vida (no sentido lato). Nessa visada, podemos dizer que o docente se reveza em diferentes papéis, flutuantes e dinâmicos: ora se vê como o trabalhador que investiga suas condições de trabalho num processo de autoavaliação, ora como o pesquisador que é investigado e que eticamente se vê comprometido na feitura de uma tese a respeito de seu cotidiano, ora como um docente que "necessita" atender à demanda de uma pós-graduanda que realiza a sua tese, ora como um sujeito que necessita e desfruta de um espaço para falar de si e do seu trabalho. É justamente nessa "dança" de papéis que se dá a diversidade e a riqueza dos depoimentos dos participantes.

A troca de máscaras na dança dos múltiplos papéis que o professor desempenha lhe permite pelo menos dois momentos:

a) No meio acadêmico, mudar a visada no que diz respeito à pesquisa: permitindo-lhe ora ter olhar de pesquisador, ora de professor, ora de seu par, ora de avaliador/gestor, ora de colaborador de pesquisa. Para cada um desses papéis o docente se coloca de uma forma diferenciada enfatizando um aspecto que atravessa esse papel;
b) Possibilita ao docente exercer papéis titubeantes que demonstrem a complexa rede de relações que se emaranha na academia. Desvencilhado de cobranças morais, tais máscaras intercambiantes possibilitariam ao docente viver um aqui-agora engajado, sem necessariamente se submeter à coerência objetiva das produções acadêmico-científicas, dadas as contradições a que a universidade está sujeita no modo de produção social capitalista. A possibilidade de desprendimento das máscaras confere ao docente flexibilidade em relação a seus papéis desempenhados oficial ou extraoficialmente de modo a enriquecer com criatividade seu trabalho e suas experiências numa atividade a que se dedica integralmente.

Parafraseando a teoria da Psicologia Institucional proposta por Guirado (2004), temos que o sujeito pode ser comparado à dobradiça: no entremeio de

diferentes demandas e papéis, esse profissional irá alinhavar esses diferentes contextos de forma a desenhar um cenário que lhe seja mais significativo. Barros (2009) acredita que a instituição funciona a partir de grupos. As pessoas vão se posicionar segundo não o que lhe é interno, mas segundo as forças que estejam em vigor no momento de sua tomada de posição.

A discussão sobre instituição é inevitável na análise dos depoimentos. Como o docente 6 coloca, o mais pesado do trabalho não é a natureza da atividade que desempenha, mas sim o clima institucional que se coloca: a disputa pelo poder, pela ascensão a um posto, a um acréscimo no salário, à indicação política e ao que o docente chamou de "articulação". A docente 5 também relata momentos em sua carreira em que, na academia, se concretizam ações que visam o mero interesse por oportunidades ou por se estabelecer uma rede de contatos para futuros projetos ou oportunidades. Ela enuncia esse jogo de interesses como "usar" e "ser usada" por colegas. Esse "mal" uso referenciado pela docente pode ser entendido no contexto de uma instituição pública sendo usada com fins privados, em que as pessoas a veem como uma possibilidade de contato para possíveis arranjos e novos projetos profissionais. Essa visão privatista no meio público tem se tornado comum, haja vista o cada vez mais frequente uso privado de cargos e instituições públicas.

A partir de um olhar da Socioanálise, Barros (2004) define instituições como o efeito de práticas sociais historicamente produzidas, formas que produzem e reproduzem as relações sociais e se instrumentam em estabelecimentos ou dispositivos. Segundo tal olhar, as ações institucionais não devem ser entendidas a partir de um crivo individualizante que tente excluir questões políticas, enquadrando-as em valores psicológicos preocupados com o *eu*. Nesse sentido, a universidade e os departamentos refletem todo o cabedal político que subjaz o funcionamento da academia. As novas determinações do Ministério da Educação e da Secretaria do Ensino Superior se infiltram na universidade afetando o trabalho do professor-pesquisador, na medida em que determinam medidas de financiamento, modos de conceber a ciência e a pesquisa e parâmetros gerais que norteiam o funcionamento do ensino superior brasileiro. Assim como o Sindicato dos Docentes, que foi criado num determinado momento histórico como uma associação, que posteriormente se transforma em sindicato, e com esse percurso tem um significado próprio para os docentes mais antigos ou recém-ingressos na universidade.

O grupo de docentes de um instituto não vai agir segundo princípios

meramente individuais, mas segundo o que o grupo como um todo permite engendrar. Pegando como exemplo o caso citado pelo docente 5, as atitudes persecutórias e coercitivas de um determinado grupo do departamento devem ser entendidas como um resultado de uma história de privatização e da apropriação pessoal e privada do espaço público. O autoritarismo e as relações de mandonismo têm seus correspondentes na História Brasileira. Nosso passado de colonizados se atualiza nas práticas institucionais que trazem esses traços personalistas, clientelistas, informais e nepotistas. Um imaginário que acredita que tais práticas possam ser toleradas, como nesse caso, permite que um grupo perpetue esse modo de agir impunemente. À medida que o grupo busca saídas e ações para romper com esse "hábito" histórico, abrem-se brechas para a possibilidade de recriar novos modos de atuar na universidade, dando visibilidade ao desejo de participação equânime dos seus componentes.

Em trabalho anterior, já tínhamos apontado o fato da vivência institucional amadurecer certos preceitos e concepções acerca da instituição, da universidade como um todo, marcando no docente um posicionamento político que vai se moldando e cartografando um itinerário que acompanha sua vida institucional desse trabalhador. É como se houvesse um saber produzido pela vivência e tempo passado na instituição. Esse *savoir-faire* trata-se de um conhecimento que se produz no entremeio do tácito, cognitivo, emocional. A partir de suas marcas vivenciais, o docente vai criando um modo de olhar para a instituição, quase que como uma ética pessoal-profissional própria que norteará suas ações.

Analisemos essas marcas vivenciais na experiência da professora 5. Há mais de 36 anos na USP, seu ponto de vista demonstrou uma visão de universidade abrangente e macroinstitucionalizada, até mesmo porque seus colegas contemporâneos são titulares e exercem cargos de altos postos na universidade. Talvez também porque por longos anos desempenhou função técnico-administrativa na universidade, antes de ser contratada como docente. Por ser uma das docentes mais antigas do curso, participou de sua concepção e configuração, construindo o conhecimento mais macroestrutural sobre a universidade. Isso a faz ter um reconhecimento diferenciado perante pares, funcionários e alunos. Como docente apresenta um modo de encarar a atividade e os problemas decorrentes do trabalho sob um ponto de vista estrutural e administrativo. Esse seu modo peculiar de ser docente fala da história dessa professora e as influências que teve durante seu

percurso profissional.

O professor 1, por ter pouco tempo de ingresso na universidade como docente, se posiciona de forma a tecer poucos comentários sobre a instituição e mais sobre a sua experiência profissional e pessoal. Mesmo tendo sido graduado na universidade e anteriormente tendo exercido atividade técnica na mesma faculdade, o que lhe dá uma larga vivência dentro da instituição para a atividade docente, é como se uma nova experiência se colocasse.

O docente relata uma experiência em que, logo que ingressou como docente, os seus colegas técnicos lhe cobravam ações no sentido de priorizar suas reivindicações de técnicos, visando melhorias no setor em que atuavam. Essa situação explicita a experiência dos diferentes lugares institucionais ocupados. Como docente, a experiência é outra. A marca tatuada por esse lugar não coincide com as marcas feitas pela mesma instituição, quando este era aluno ou técnico. As relações se processam de formas diferentes. Por mais que esse professor tenha demonstrado que, como docente, concede uma especial atenção à causa defendida no passado como técnico, hoje, na sua função, tem suas prioridades, demandas e preocupações próprias.

A professora 2 se mostra tendo posicionamentos conservadores, seja por estar numa faculdade por ela mesma classificada como tradicional, seja por se comportar em reação a esse contexto cultural do entorno. Aqui a instituição se mostra presentificada no modo de ser e de se posicionar da docente, infiltrando-se no seu discurso. A marca tatuada na professora acaba por se imiscuir a outros registros anteriores que definem uma ética própria, que se configura no seu modo de ser professora.

Os relatos da professora 3 e do professor 6 explicitam um modo de reação geral do trabalhador em tempos sombrios. Frente a exigências que se chocam com suas éticas, eles vivenciam uma reflexão profunda sobre o sentido do magistério e a escamoteação de uma série de princípios, que na visão deles deveriam ser norteadores para zelarem pelo cumprimento da função da universidade pública. Mais adiante discutiremos o modo como as pessoas reagem a esse excesso de ideias vendidas pela mídia e que ganham *status* de verdade, acachapando o indivíduo numa situação de angústia. Essa ideologia da "obrigação pela felicidade, sucesso, satisfação, proatividade" pregada na sociedade encontra na instituição uma forma de concretizar na prática e nas suas relações do dia-a-dia o que já foi propagado no

plano das ideias.

A afetação do docente às diretrizes sócio-histórico-políticas se dá em diversos planos, portanto. Há um discurso hegemônico, sobre o qual se pode discutir, contra-argumentar, mas ele nos atravessa a partir de um plano instituído. No papel de sujeito conhecedor de sua própria saúde, o docente, mais do que ninguém, detém um domínio acerca do seu funcionamento mental e fisiológico que merece ser ouvido e reconhecido como um conhecimento que o profissional técnico de saúde jamais conseguirá descobrir sem a ajuda do próprio sujeito. Esse conhecimento não técnico que o sujeito apresenta é um saber que, em colaboração com o profissional de saúde, pode trazer novas descobertas pensando na promoção de saúde. É, portanto, ouvindo o depoimento do docente que aprendemos um pouco sobre o seu saber fazer e temos contato com o conhecimento adquirido não apenas academicamente, mas, principalmente, no cotidiano de trabalho e a respeito de seu próprio corpo. Esse saber criado pelo docente se dá num processo educacional que faz emergir o tácito e o pessoal.

Em alguns casos de professores mais antigos que participaram de nossa pesquisa, o trabalho na universidade pública foi uma das primeiras atividades acadêmicas[21]. Esse fato era comum devido à existência da figura do professor auxiliar de ensino (apenas graduado) ou o professor assistente (com mestrado), que entrava na universidade e era incentivado a dar continuidade à sua formação acadêmica, alinhada à equipe de trabalho já existente na universidade, o que possibilitava seguimento às frentes de trabalho em pesquisa e ensino.

Um debate interessante a ser colocado trata-se da importância da produção do saber propiciado pela carreira, em relação aos que se encontram nos estágios iniciais de formação. O trabalho docente contribui de forma significativa na formação do docente, ao mesmo tempo em que o força a refletir sobre questões que englobam as demandas e os questionamentos relevantes, levando em consideração discussões já iniciadas nos departamentos e grupos onde o docente se insere. Contratar professores no início de sua carreira acadêmica, no nosso entendimento, contribuía para a formação de grupos melhor articulados no que se refere a possibilidades de trocas entre docentes e discentes, formando-se gerações de pesquisadores aprofundando um tema ou autor/autores, já que professores mais

---

[21] A contratação de, no mínimo, professor doutor consta no Regimento Geral da USP, de 1990.

jovens, teoricamente, estariam mais abertos às críticas aos paradigmas dominantes das áreas de conhecimento em que atuam, estimulando o pensamento crítico na universidade. (ADUSP, 2009) Podemos afirmar que, nesse período, segundo o que aparece em depoimentos de docentes mais antigos, o trabalho docente envolvia tanto a realização pessoal através das atividades desenvolvidas na academia, do reconhecimento em seu trabalho, quanto as atividades não acadêmicas e sociais de interesse do docente.

O regime de contração de docentes doutores está em consonância com as novas exigências do mundo do trabalho acadêmico, que requer produtividade e uma postura mais empreendedora, em que o docente se torna um administrador de si e de sua carreira. Também faz parte desse cenário o fato de o mestrado ser progressivamente desvalorizado e colocado como uma etapa supérflua, dentro da formação docente.

Estabelecendo uma comparação com os atuais professores contratados mais recentemente (aproximadamente há dez anos[22]), podemos perceber que as atividades docentes requeridas na universidade investigada, envolvem atividades diferenciadas, se comparadas a 15 ou 20 anos atrás, em que a docência e as atividades estritamente acadêmicas eram em grande parte a composição do trabalho docente.

Soma-se a essa mudança de perfil nas atividades docentes, o fato da universidade requerer um profissional que esteja mais alinhado a esses novos parâmetros do mundo do trabalho, ou seja: um professor doutor já formado, proativo e com sua linha de pesquisa/produções bibliográficas já encaminhadas. A contratação de professores doutores, além de selecionar o docente com esse novo perfil de professor "empreendedor", parece significar economia no investimento em formação do quadro docente.

Dentro do panorama de precarização do trabalho docente universitário, temos uma figura bastante comum nas universidades, que é o professor temporário e/ou precário. No caso específico da USP, 17% dos docentes se encontram com contrato precário[23]. Por contrato precário entende-se o docente que ingressou na

---

[22] Segundo depoimento de docente entrevistada.

[23] São 888 docentes dentro do universo de 5.222 professores (dados do Anuário Estatístico de 2006). No site da ADUSP, em julho de 2007, constava que havia "cerca de 800 professores em situações de contrato precário na USP, sendo 747 doutores e 34 associados. Além desses, há os atuais auxiliares de

universidade através de processo seletivo simples, que termina com adoção de um contrato de trabalho por prazo determinado, sendo que depois pode ser renovado ou rescindido. Na USP, assim como em outras universidades estaduais, é comum um docente ter 10 ou 20 anos de dedicação à instituição nessa forma de contratação. Um docente nessa condição não tem direito a receber qualquer indenização, aviso prévio, FGTS ou mesmo multa de 40% (direito de trabalhadores contratados via CLT), já que não se enquadra nem na situação de funcionário estatutário nem de CLTista.

Algumas diferenças significativas entre o trabalho do professor contratado em regime precário e o trabalho do docente efetivo são que o primeiro pode ser demitido sem ônus para a universidade, não há estabilidade e a renovação do contrato depende de conveniências do departamento e dos pares, além de comissões avaliativas, muitas vezes sob critérios não publicizados. Dejours (1987) afirmava que o medo aumenta com a ignorância, já que o risco de cometer algo errado no trabalho é maior. Se levarmos em conta que há professores que ainda não são efetivos e se sentem avaliados, portanto, instáveis nas mãos do grupo com o qual trabalham, essa falta de clareza nos critérios de avaliação dos relatórios escritos pelos docentes é um fator que gera medo e angústia. Esse medo é usado pelas comissões avaliativas dos docentes como uma alavanca para que se cumpram as exigências e condições tidas como sinônimo de produtividade na universidade. Com os professores em estado de alerta permanente, entendemos que o risco cria espontaneamente a iniciativa e favorece a multiplicidade de tarefas, aumentando a produtividade e exercendo uma pressão no sentido da ordem social, ao mesmo tempo em que estimula a existência de "macetes", "dicas" indispensáveis ao funcionamento institucional. Essas dicas e macetes, longe de serem truques simples, são frutos de muitos anos de observações cotidianas. É puramente pragmático e resulta da experiência e da observação.

Fica claro num dos depoimentos coletados que uma professora, na condição de contratação precária, teme recusar incumbências (muitas vezes, convites para participar de trabalho administrativo/burocrático não remunerado) devido a possíveis represálias por instâncias superiores. Dentro da hierarquia e prática institucionais é comum os professores mais antigos e efetivos se dedicarem a atividades específicas relacionadas a seus grupos e temas de investigação, enquanto que aos docentes

---

ensino (12 docentes) e assistentes (118 docentes) com graus de formação os mais diversos."

ingressantes ou precários, mesmo antigos, caberia encabeçar comissões administrativas, que nem sempre são atividades prazerosas ou desafiantes para os professores. Também nesse depoimento, a docente explicita uma preocupação em relação à sua efetivação. Frente a um concurso público para contratação de professores, ela tinha dúvidas se o fato de ser professora na universidade por mais de 15 anos seria um ponto a ser considerado no concurso, o que a deixava apreensiva quanto à sua continuidade ou não nas atividades nas quais estava envolvida. Ao mesmo tempo, se somava a essa dúvida um sentimento de não reconhecimento, já que ter prestado serviços à universidade por todo esse tempo não era um critério que explicitamente seria considerado na aprovação no concurso público. O concurso público, portanto, tinha duplo sentido: ao mesmo tempo em que poderia ser sinônimo de efetivação e garantia de estabilidade na instituição, por outro lado, também poderia desencadear a saída da professora da universidade, fato que lhe trazia sofrimento.

Soma-se a essa forma de precarização, o trabalho do docente aposentado que trabalha voluntariamente em pesquisa e docência sem a devida contraprestação. Segundo Lorena & Inácio (2003), essa prática viola o preceito constitucional[24], que impõe que o acesso aos cargos e funções públicas deva se dar por meio de concurso público de provas e títulos. Para os autores, para que haja uma ampla esfera onde os sujeitos possam realizar acordos entre si, é necessária uma estrutura jurídica que autorize decisões autônomas dos sujeitos, e isso não ocorre no caso dos professores aposentados. Tendo em vista ser uma situação culturalmente aceita na universidade, muitos docentes nessas condições não se importam quanto a essa condição jurídica, já que veem na aposentadoria uma forma de continuarem a exercer algumas das atividades acadêmicas mais prazerosas, que não os onerem em termos de obrigações burocráticas e com cobranças imediatistas quanto a prazos. Apesar do discurso na universidade acerca da importância da valorização à integração dos ensinos de graduação e pós, não há reposição devida de docentes, tendo em vista o aumento do número de vagas nos últimos vestibulares. Nos depoimentos por nós coletados, os docentes se queixam da impossibilidade de não darem uma determinada disciplina por falta de professor, ou mesmo devido à alta demanda de alunos, principalmente da graduação.

---

[24] Artigo 37 da Constituição Federal de 1988, inciso II.

Parece haver oscilações entre momentos de reflexão mais aprofundada, aliados a momentos de aderência ao que é pedido pelo sistema, e para cada momento desses, o docente cria (saudavelmente) estratégias de enfrentamento que lhe permitam dar algum sentido à sua prática. Uma mesma professora, por exemplo, faz uma autorreflexão acerca de sua postura em relação à validade ou não da prestação de serviços via convênios como forma de complementação de renda. Seu posicionamento oscila entre uma postura teórica, que vê incompatibilidade entre princípios privados e instituição pública e uma dificuldade pessoal de lidar com a renda incompatível com o padrão de consumo que lhe é exigido por ser docente de uma universidade pública. Vejam os exemplos dessas duas posturas:

> há pouco tempo teve uma pessoa de outro departamento, que era extremamente crítica em relação à ligação público/privada, aos fundos da educação pública, era uma pessoa excepcional em termos do discurso crítico, pois então essa pessoa se aposentou e agora presta serviços para a fundação ininterruptamente, é uma... parceira permanente da fundação. Não há muita coerência... dificuldade de manter o espírito crítico, talvez no tempo de maior... conservadorismo geral, eu acho que é o que acontece (professora 3).

Esse posicionamento conflita com uma prática que a docente afirma ser inevitável, tendo em vista a situação real em que o funcionalismo público se encontra.

> por conta de complementação salarial, acho que é fundamental. Eu não consigo pagar minhas contas só com o salário. Embora eu tenha antiguidade, tenho 20 anos de trabalho, então isso faz com que eu tenha uma sexta parte que dá um acréscimo que eu acho que é de 16,5, mas mesmo assim eu não consigo pagar minhas contas. Está certo que não tenho imóvel, eu tenho que pagar aluguel, mas eu não pago escola de criança, então eu tenho que complementar, não é, eu não faço muita coisa para a fundação, mas eu tenho que fazer (professora 3).

Nosso propósito, aqui, é grifar a possibilidade que a docente vê de refletir sobre o trabalho de prestação de serviços como uma complementação de renda. Por detrás de uma prática que parece simplesmente estar alinhada ao que o sistema nos impõe, temos uma reflexão para além da passividade. Estar na intersecção desses dois discursos é um fato que gera sofrimento para a docente, porém, um sofrimento que não a imobiliza.

Professores mais antigos comparam o trabalho docente desempenhado ao

longo das décadas e percebem que, apesar de se dedicarem à mesma carga horária, há um nítido aumento de sobrecarga de trabalho. Essa sensação gera frustração de não conseguirem realizar as tarefas-fim a contento, segundo sua própria exigência. O sofrimento afeta a autopercepção do trabalhador acerca do esforço empenhado e do seu reconhecimento. Como os pares também estão entretidos em suas respectivas atividades, acabam por não participarem de forma vívida sobre a autopercepção do professor-trabalhador. Esse aspecto não seria tão significativo para eles, a princípio, se esses professores não tivessem vivenciado outro período em que as trocas grupais e a vivência do docente se davam de forma diferente. A professora 3 relata que tem percebido uma diferença substancial no cotidiano de trabalho desde o ano 2000, após o que se aceleraram os prazos, houve aumento de volume de trabalho e necessidade de busca de outras fontes de renda para complementar o orçamento familiar. Consequentemente, se rarearam as interações com os pares, priorizando-se o produtivismo exigido pelas instâncias de controle do trabalho na universidade.

As condições de trabalho vão se modificando. O contexto e a vida do docente, da universidade, o perfil dos alunos de graduação e de pós, numa prova de que as relações são sempre arejadas mudadas as condições e o estado das pessoas. A cartografia que fizemos mostra esse momento dos docentes e tentou acompanhar as diferentes fases por que eles passaram e passam. Nesse contexto transitório, os modos de pensar/se afetar pela vida no decorrer da trajetória profissional e pessoal do trabalhador mudam, assim como as diretrizes políticas via exigências governamentais, os debates em alta do momento, a conformação do grupo com quem o docente se relaciona.

Os docentes mais antigos vão se adequando e criando novas formas de agir nesse novo cenário. Mesmo que discordem e que acreditem que a nova conformação e exigências acadêmicas estejam distoantes com as da época em que ingressaram na universidade, devemos ressaltar que: esse docente faz parte da universidade na atualidade e, por isso, também tem em suas mãos a possibilidade de driblar ou criar novas formas de lidar com o instituído. Por outro lado, esses docentes que vivenciaram outro contexto de trabalho, rememoram junto a seus pares, alunos e funcionários outro modelo de universidade possível. Nessa bricolagem de experiências, criam-se novos acordos no grupo de trabalho, de forma a viabilizar o trabalho agindo criticamente no plano de ação microinstituinte.

Podemos aproximar a experiência do docente mais antigo com o que

Dejours (2000) chama de memória coletiva (do veterano) que o "trabalho sujo[25]" quer apagar, através de sua demissão, promovendo uma distorção comunicacional, de forma a se banalizar as injustiças a outrem. A memória existente nesses professores antigos, que ingressaram na carreira docente em outras épocas, se presentifica como uma possibilidade de questionar a nova ordem que se coloca nos dias de hoje, comparando o cotidiano atual a outras épocas, em que o trabalho era desenvolvido de uma forma mais humana e visando objetivos mais sociais e menos mercadológicos. Tal sensação se coloca na medida em que a docente 5 diz: "Eu não estou mais aqui. Eu também estou fazendo a minha cabeça para me aposentar", referindo-se à sua não identificação às novas gerações de professores que têm entrado e praticado uma forma de docência bem diferente da que ela presenciou, na sua entrada e ao longo dos anos.

Frente a esse acúmulo de outras atividades que não necessariamente docentes, uma docente relata o desagrado de não ser dona de seu próprio tempo, o que lhe tolhe a possibilidade de realizar atividades que lhe eram prazerosas. Hoje, essas atividades só se tornam possíveis em casos de excepcionalidade (por exemplo, por ocasião de uma greve).

> não ter controle do meu tempo para poder estudar, isto é uma coisa que me desagrada profundamente, isto é uma coisa geral que eu sinto. De não poder ler o que eu quero. Esperar uma greve, e aí na greve eu posso ler o suplemento MAIS da Folha, e ai lá eu descubro um artigo maravilhoso de um autor ou sobre uma coisa que me interessa, mas isto eu não posso fazer de jeito nenhum no meu dia-a-dia, só quando, porque era greve... (professora 3).

Esse depoimento fala de um mal-estar da docente, marcado pela infiltração no trabalho do professor-pesquisador do discurso do produtivismo e do tempo fugaz, antes, próprio de outros ramos do trabalho.

---

25 A definição do "trabalho sujo" será mais adiante discutida, mas por essa expressão Dejours (1999) entende as decisões de "remanejamento, rebaixamento, marginalização [...] que causam às pessoas sofrimentos, aflições e crises de que são testemunhas compulsórias os psiquiatras e assistentes sociais" (DEJOURS, 1999:14) no mundo corporativo. Tais práticas se tornaram banalizadas e são realizadas com resignação.

4- Crise na universidade e saúde docente

Em nosso trabalho de mestrado (HASHIZUME, 2002), fizemos exaustivo levantamento de autores que discutem a universidade brasileira e as repercussões das políticas públicas no trabalho docente. Santos (1999) aponta três contradições fundamentais existentes na universidade: a impossibilidade de desempenhar funções cabalmente contraditórias, dentre elas, interesses teóricos x conhecimento aplicado, produção de conhecimento desinteressado x conhecimento vendável, produzir um conhecimento elitizado x conhecimento popular existente na sociedade, dificuldade de estabelecer um diálogo com a sociedade; a segunda contradição seria a coexistência de hierarquização e democratização na universidade e, por fim, a contradição entre autonomia institucional de valores e objetivos, que vai de encontro com a submissão e produtividade social. Essas contradições acabam por se refletirem em três crises defendidas pelo autor, são elas: crise de hegemonia, legitimidade e institucional.

Segundo o autor, a cultura de massa tem uma lógica de produção, de distribuição e de consumo completamente distinta e mais dinâmica do que a universitária, por "reciclar" seus produtos constantemente ou por concorrer com ela na formação do universo cultural dos estudantes. Incapaz de transformar esta nova forma cultural numa cultura-objeto, a universidade perde centralidade, o que configura *a crise de hegemonia*.

Segundo Santos (1999), apesar de tal estratégia apenas apresentar resultados em longo prazo, alguns impactos imediatos podem ser verificados. São visíveis em dois níveis: no grupo de docentes, pela acentuação das diferenças de salários entre eles, separando os temas estudados em aqueles que economicamente são exploráveis

e os demais. Num outro nível, o declínio das humanidades, áreas, em geral, de menor comerciabilidade, antes prestigiadas e que agora correm o risco de marginalização, apesar de convidadas a se inserir neste novo padrão. Essa abissal diferença nos salários se mostrou bastante nítida no nosso trabalho do mestrado (HASHIZUME, 2002), em comparação à realidade de outros docentes de faculdades e institutos diferenciados. Em relação à pouca comerciabilidade de alguns nichos das Ciências Humanas, podemos observar que na universidade de hoje fica visível a premente tentativa de alguns grupos dentro da universidade de criar produtos que possam ser comprados, seja por iniciativa privada ou por instituições públicas.

Na opinião do referido autor, a implicação mútua da crise de hegemonia e da crise da legitimidade se dá na medida em que os conhecimentos produzidos tendem a alterar-se com a diversidade do grupo social a que se destina. A universidade, apesar de todas as transformações para quebrar o seu isolamento ancestral, não mudou no essencial, pois manteve um núcleo duro, capaz de impor os critérios de excelência e os objetivos de educação integral.

No que se refere a essa defasagem na velocidade e agilidade da universidade em relação a empresas e outras instituições, fica nítido que as áreas que não têm a aplicação requerida acabam por se contentar com sua condição e, ao mesmo tempo, promovem certa resistência a essa dinâmica. Ao passo que os institutos que mais se aproximam do modo de funcionamento empresarial acabam por, ao menos, *tentar* acompanhar o ritmo das outras organizações de fora dos muros acadêmicos. Essa tentativa de acompanhar a agilidade e a remuneração dos profissionais que estão fora da universidade causa sofrimento aos próprios docentes, uma vez que por mais que se tente aproximar uma realidade da outra, elas têm características incompatíveis que não lhes permitem se igualar.

A crise institucional engloba problemas referentes à avaliação do desempenho universitário: deslegitima a própria instituição ao realizar uma autoavaliação, que embora possível e desejável, não satisfará os financiadores, sejam eles públicos ou privados. A avaliação quantitativa privilegia objetivos ou produtos mais facilmente numeráveis. Por outro lado, a prioridade a esses aspectos acaba por distorcer outras prioridades científicas dos docentes e investigadores. A crise, nesse sentido, se dá, visto que, à luz de critérios de produtividade vigentes na sociedade capitalista, a produtividade da universidade será sempre inferior à de uma

organização capital-intensiva, como tendem ser as empresas mais diretamente interessadas na ligação com a universidade. Nos depoimentos, essa diferença em termos "produtivos" da universidade em relação às demais empresas aparece, seja quando um docente se queixa de que seus vencimentos estão aquém do mercado, o que demonstra uma expectativa de que a universidade deveria se equiparar a outras formas de empresas mais lucrativas, o que gera uma frustração infinita, seja quando um docente que tem vivência no mundo empresarial interpreta a universidade como *locus* privilegiado de reflexões impossíveis de serem feitas em outro ambiente. Nesse segundo caso, o docente consegue captar essas diferenças entre as duas instituições, ao mesmo tempo em que consegue ver a especificidade e a relevância do ambiente acadêmico na sociedade.

Ao mesmo tempo em que a universidade é acusada de estar numa torre de marfim, pela não aplicabilidade imediata de seus conhecimentos às demandas da produtividade (indústrias, empresas), a sua imagem é afetada na medida em que o saber acadêmico tem se tornado sinônimo de morosidade e de inadequação às demandas mais imediatas e aplicáveis.

Essas crises da instituição ecoam na identidade profissional e na saúde do docente: a degradação dos níveis salariais e do estatuto social acaba por anular perspectivas de construção de um projeto de futuro profissional. Também transparecem no trato entre os próprios acadêmicos quando as relações entre colegas são atravessadas por essa crise, assim como cria-se uma tendência de se marginalizarem e formarem grupos herméticos e sem contato uns com os outros.

Como a crise da universidade pode afetar a saúde do docente? As diretrizes que regem a avaliação docente e o modo de produção acadêmico afetam os docentes e os provoca a reagirem. Cremos que frente a todo tipo de regras e determinações, os docentes se posicionam e agem positivamente. Isso quer dizer que, mesmo sendo determinações de cunho repressor ou autoritário, para aqueles que a receberão sempre haverá uma positividade em suas ações, já que serão engajadas a um ideal. Também afeta as relações com os alunos e com as instituições com as quais a universidade mantém contato. Dependendo da área na qual o docente se insere, a cobrança da velocidade para acompanhar o ritmo do mercado pode ser maior ou menor. Ainda dentro da lógica da produção em série e da lógica sob o *slogan* "tempo é dinheiro", percebemos que o encurtamento dos prazos de pós-graduação acelera a

formação de pós, em detrimento da qualidade do trabalho, mas vai principalmente ao encontro das poucas vagas disponíveis em concurso público[26]. O exército de doutores e pós-doutores formados, em São Paulo e na região Sudeste, como que numa situação de moratória, prolonga cada vez mais seus estudos, de forma a postergarem sua entrada no mercado de trabalho universitário (seja ele público ou privado). No mercado de universidades privadas, já estamos acompanhando uma significativa redução no salário desses profissionais, já que a disponibilidade de formados é muito grande. Nas universidades privadas, é comum depararmo-nos com uma mesma remuneração para mestres, doutores e pós-doutores.

Autores mais atuais têm analisado a interferência do governo federal na dinâmica institucional do ensino superior público (MANCEBO & SILVA JR., 2004; MANCEBO, 1996). Tendo em vista serem esses autores, ao mesmo tempo, docentes do ensino superior público, em alguns momentos os depoimentos coletados por eles e seus posicionamentos como docentes se entrecruzam, já que esses passam pelas mesmas dificuldades elencadas em seus textos. Acreditamos ser esse um importante aspecto que nos levará mais adiante a discutir a "dança dos papéis" entre autores-professores, pesquisadores, trabalhadores e alunos. Algumas consequências das mudanças na universidade no contexto neoliberal, elencadas por Mancebo, são: deterioração das condições de trabalho na universidade (os professores passam a ser vistos como trabalhadores precarizados, sem autonomia para definir prioridades, conteúdos, formas de trabalho) e aceitação, por parte dos docentes, de pesquisas financiadas como forma de complementação salarial.

O desenvolvimento de um ensino alheio à dinâmica social e à própria leitura que a universidade poderia fazer dessa realidade é outra consequência que merece ser aprofundada. Nesse ponto, faz-se mister discutirmos as determinações dadas pelo capital/mercado em relação às prioridades da universidade.

Um exemplo disso está na ênfase que se dá às atividades de pesquisa em detrimento às de ensino e extensão. Há o que denominaremos aqui de mercantilização da pós-graduação, em que as "publicações" se tornam moeda de mercado: uma atrativa saída para os docentes, já que colabora para cumprir grande parte das exigências pregadas pelas comissões avaliativas acadêmicas. Ver a produção de conhecimento como um capital a ser explorado privadamente pode

---

[26] Em termos de USP, as vagas que se abrem para concurso público são insuficientes para o número de alunos (que tem aumentado sem a devida equiparação de docentes) e devido às aposentadorias.

trazer sequelas à sociedade, que espera da universidade um retorno em termos de serviços e conhecimentos que valham para situações reais e relevantes ao público, sejam eles de caráter propedêutico ou pragmático. Junto a essa consequência, soma-se a privatização da agenda científica com restrição da autonomia acadêmica definindo temas de pesquisa, prazos, avaliações de métodos e resultados. Nos depoimentos por nós coletados, percebemos que a pós-graduação pode ser vista, pelo menos, de duas formas diferentes pelo docente: como uma possibilidade prazerosa ao docente para cumprir a exigência pela produtividade, por um lado, e, por outro, uma atividade mais próxima das condições ideais de trabalho com turmas pequenas, em que o docente leciona uma disciplina mais específica, vinculada à sua área de formação, além da possibilidade de se estabelecer contato com outros pesquisadores que, normalmente, apresentam especial interesse pelo tema desenvolvido nas disciplinas. Essa conclusão a que chegamos é válida para os depoimentos que coletamos, ou seja, para os docentes aqui refletidos. Mesmo assim, devemos salientar que essas impressões podem ter ocorrido devido à grande diferença nas condições de trabalho de graduação e de pós. Na pós-graduação, as condições de trabalho não são perfeitas, mas comparativamente às dificuldades enfrentadas pelos docentes na graduação, parecem-lhes menos causadoras de sofrimento. Portanto, não significa que o trabalho junto à pós-graduação seja ideal ou fonte única de prazer dentre as atividades acadêmicas, mas sim que, comparado ao trabalho que é realizado na graduação, o primeiro se mostra como uma situação muito mais propícia à *produtividade acadêmica* (no melhor sentido que esse termo pode assumir).

Sobre a crise institucional pela qual a universidade passa, temos um depoimento de um docente que se lamenta da crise de valores pelas quais a universidade como um todo passa, mas, em específico, referindo-se à sua unidade. O docente relata uma situação de completo mandonismo institucional regido por um grupelho dentro do departamento onde leciona, que manipula e coopta docentes para favorecer aos interesses privados do grupo em si. Aqui fica explicitada a contradição enunciada por Santos (1999) entre a democratização proposta pela universidade pública e a hierarquização, marca histórica das universidades catedráticas. O docente relata que, em contrapartida a uma imagem ilusória de universidade a que o senso comum tem acesso, ele vê com pessimismo a intencionalidade ou “má-fé” de alguns docentes, que despudoradamente qualificam alunos de “burros” ou de despreparados

para fazerem perguntas durante a aula. Tal docente relata uma experiência sofrida de perseguições a si e a docentes que se recusam se resignar a esse mandonismo. Essa crueldade institucional parece denunciar o predomínio de "valores mundanos"[27] e de trato pessoal regendo a lógica de funcionamento institucional universitário, conforme afirma um professor. Com isso, desentendimentos pessoais e desavenças que nada se remetem à política universitária acabam interferindo na organização institucional, inclusive, causando expulsões de pós-graduandos que se opuseram a se submeter a essas exigências intempestivas propostas pelo grupo majoritário do departamento.

A respeito de experiências nesse departamento, o docente afirma que a articulação, no sentido de conluio, privatiza as ações e discussões no plano dos interesses pessoais, caracterizando o que Boin (2002, 2004) chama de personalismo nas relações institucionais.

> A gente tem essa palavra: articulação. Você vai na sala do outro, é muito mais parecido com o congresso nacional [...] com uma igreja do que com a universidade, que é algo que surgiu para ir contra o conhecimento autoritário, divino. A universidade surgiu com essa herança racional grega para tentar conduzir o mundo segundo princípios públicos, que deveriam ser discutidos. Eu, particularmente, tenho a ideia de que na universidade, aqui, que eu vivo, isso não acontece, é uma completa ilusão. Essa questão do departamento, o departamento se articula com a congregação e escolhe as funções (professor 6).

Os acordos parecem acontecer de pessoa para pessoa (levando-se em conta afinidades, amizades ou contatos prévios ao profissional), a partir de uma aproximação pessoal e não necessariamente tendo em vista a ocupação dessas pessoas. O que é denunciado por esse docente acerca desse acontecido é que um grupo acaba usando as normas e regras institucionais para justificar o tratamento pessoal que é conferido aos "amigos" do grupo dominante e aos inimigos, ou indiferentes a ele. Num contexto tão avesso aos interesses desse docente e de seu grupo de relacionamento, problemas de saúde ou outras dificuldades pessoais pelas quais o docente passou ficaram restritas a um grupo de colegas do docente, sem que

---

[27] Expressão usada pelo professor 6, em seu depoimento. Com ela, o docente quis dizer que as relações dentro do seu departamento são baseadas em critérios estritamente pessoais e de afinidade pessoal, e não pela racionalidade universitária acadêmica pública, que deveria zelar por uma ética preocupada e engajada à democratização e respeito ao bem público.

fosse possível tirar licenças ou remanejar a distribuição de aulas de forma a contemplar essa dificuldade específica. Como diz o docente:

> Depois que eu passei por essa crise. Eu tive depressão, mesmo. Tomei os remédios, passei por um terapeuta, e fiquei curado. Mas não tirei licença. Ninguém sabe, isso foi uma fraqueza minha, não queria que notassem. Continuei dando aulas mais devagar, mas fazia. Depois eu fui fazer terapia, e aprendi a identificar onde está o problema, lidar e aceitar (professor 6).

Também ficou claro nesse depoimento a gestão hierarquizada e incapaz de acolher posicionamentos diversos dos que estão no poder. Uma questão se coloca: o sofrimento que esse grupo pode estar suscitando nos docentes que não fazem parte do grupo pode também estar sendo vivenciado pelo grupo que se coloca no poder? A prática de atitudes extremamente hierarquizadas causaria sofrimento naqueles que o executam? Ou, aqui, poderíamos utilizar o conceito que Dejours (1999) enuncia a respeito da banalização de práticas cruéis sem uma reflexão mais aprofundada sobre as afetações que evoca? Sobrepor-se em relação aos demais, ignorando o olhar diverso dentro da instituição se banalizou nesse grupo, a ponto de não sofrerem cometendo tais atitudes? Mas caberia uma melhor investigação, no sentido de perceber como se sentem essas pessoas que acabam por ter comportamentos que dizem respeito ao interesse apenas de um grupo, privatizando o objetivo maior da universidade pública.

O exercício do poder impede algumas visões acerca do trabalho em si, uma vez que o docente ocupa uma posição de gerenciamento e administração. Por outro lado, o professor que deu o depoimento também está numa posição daquele que questiona a ordem estabelecida e cumpre sua função no sentido que produz uma reflexão sobre as ações e determinações instituídos pelo grupo que se encontra no poder.

O professor 6 tem como estratégia de enfrentamento o arejamento de forças através de contatos com docentes de fora do curso e que se encontram em outros espaços devido a uma rede de contatos, em que pode escolher as pessoas com quem tem mais afinidade. Diferentemente do que ocorre no seu departamento, essa nova forma de convivência, por permitir que o docente escolha seus interlocutores de maior afinidade, propicia uma relação diferenciada.

Por outro lado, vemos que dessa maneira o professor consegue refletir sobre

o que ocorre em seu departamento, situando seu caso no contexto da universidade. Ao dar visibilidade a tais ocorrências para além do curso, é como se esses atos deixassem de ser vistos como casos privados e segredos departamentais para serem encarados como práticas políticas conservadoras, politizando-se uma discussão que remete a um problema antigo das instituições públicas: o forte conservadorismo e a rigidez na distribuição de poder dentro da universidade.

A comparação das ações universitárias com o que ocorre na política nos faz entender que lutar, negociar e cobrar também são ações que remetem à garantia de saúde. Preservar a ética do profissional e agir segundo o bem-estar público requerem uma mobilização incessante do trabalhador. Infelizmente, no caso relatado pelo docente parece que a luta de parte desse departamento está se dando para garantir valores que são alheios ao interesse social e universitário como um todo. Ir contra esse forte conservadorismo trata-se não só de uma forma de tornar seu ambiente de trabalho mais tranquilo de se trabalhar, mas, principalmente, uma forma de lutar pela ética nas instituições públicas, já que só quem está dentro das instituições conhece o que realmente ocorre e tem condições de perceber a apropriação indevida do espaço público para fins de interesse de grupos.

Como estratégias utilizadas por esse docente, temos a necessidade de um reflorescimento de contatos para fora do instituto, de forma a reatar um diálogo universitário com pares que tenham preocupações semelhantes. Fazer cursos fora do instituto também pareceu ser uma estratégia usada por esse docente para se afastar fisicamente do espaço, o que lhe parece ser uma possibilidade de não se afetar pelas "articulações", conforme enuncia o docente. Frente à composição de poder descrita pelo docente, este parece separar os professores do departamento que têm esse posicionamento autoritário daqueles que são de sua rede de relacionamento e que também assumem posturas questionadoras quando ao clientelismo e mandonismo praticados por essa cúpula que domina o funcionamento do departamento. Mesmo com um grupo pequeno com quem compartilhar tais questionamentos, esse professor confidencia não conseguir vislumbrar perspectivas acerca da possibilidade de melhoria em relação à configuração do departamento. Esse docente relata ter se candidatado à representação junto a conselhos e ao Sindicato dos Docentes, espaços nos quais pode registrar perante outras unidades o que ocorre em seu departamento. Essa parece ter sido uma ação positiva que, mesmo que não reverta à realidade, evoca no docente a energia produtiva que Dejours enuncia como saúde: uma luta

incessante pela garantia da ética.

Frente a uma crise de depressão diagnosticada e tratada posteriormente, em que o docente relaciona seu surgimento com esse contexto de arbitrariedade institucional, não tirou licença médica com receio de que seus "inimigos de departamento" tentassem esvaziar suas críticas e denúncias. Devido a esse temor, o docente teve que procurar tratamento sem se afastar de suas atividades corriqueiras. Tal sofrimento foi vivenciado apenas entre ele os docentes com quem ele tinha relacionamento mais próximo.

Em seu depoimento, esse docente faz uma profunda reflexão sobre os valores éticos que regem o seu trabalho. Apesar da cobrança pelo produtivismo imposta por agências de fomento (cita a CAPES como um exemplo), questiona-se quanto à pertinência de ser chamado de *docente*, sendo que no seu cotidiano de trabalho boa parte do tempo é dedicada à pesquisa, pós-graduação, atividades administrativas, extensão e atividades burocráticas, além da escrita de artigos. Exemplifica numericamente que das 40 horas que cumpre na universidade, muito poucas são dedicadas à docência em si (quatro ou oito horas semanais). E questiona: por que professor? O que leva o cargo a se chamar docente, se o tripé da universidade deve ser indissociável? Podemos estender essa discussão e pensar quantos dos docentes se identificam realmente com o ministrar aulas? Com o discurso acadêmico produtivista, quantos dos docentes estão se questionando sobre as consequências para o ensino de base (graduação) e de pós-graduação? Cremos que chamar de docente o trabalhador universitário pode nos ser uma ferramenta importante para resgatarmos o valor da docência e da formação nesse âmbito. Ampliando o conceito de docência, orientar trabalhos, dissertações e teses, coordenar laboratórios e grupos de estudo também tem uma função de professar e de passar não apenas conteúdo, mas valores e posturas do professor, que apenas na sala de aula, ao ministrar a disciplina, não se consegue transmitir aos alunos. Nessa visão, essas outras atividades seriam equiparadas a um aprofundamento do que é dado em sala de aula, uma continuidade do trabalho de docência.

Apesar da cobrança em relação a outras atividades que não a docência (cargos administrativos com ou sem remuneração e pesquisa) relata seu esforço em ser um bom professor: "Eu corrijo trabalho, leio, atendo aluno fora da aula, esse tipo de coisa. Praticamente com poucas restrições, só quando eu estou muito afogado de trabalho [eu não atendo]" (docente 6). Esse comportamento de zelar pelo bom

exercício do magistério, segundo ele, provém de uma motivação intrínseca, já que ele não sente nenhum tipo de incentivo institucional no sentido de dar apoio ao ensino. Pelo seu depoimento, percebemos que o seu engajamento para com os alunos e a proposta da universidade pública como um todo, assim como sua participação em comissões e frequência a reuniões do sindicato, mostram que sua motivação ultrapassa um mero interesse individual. Nesses espaços acima citados, o docente atua e discute no grupo questionamento que faz no cotidiano de trabalho. Ao trazer para o público tais discussões, o problema toma proporções mais amplas trazendo esses diferentes espaços e personagens a participarem (ao menos no plano das discussões) dessas questões. Há um movimento político de questionar certas práticas com as quais o docente não concorda, assim como uma busca pelo diálogo e problematização dessas questões no âmbito da universidade pública. Nesses espaços o docente encontra, sim, interlocutores que o escutam e trazem novos pontos de vista sobre essas problemáticas.

Uma docente extremamente identificada com a atividade de dar aulas qualifica seu sofrimento ao ver uma universidade diferente daquela onde ela entrou há 36 anos. Perdendo-se no meio dessas atividades que ela vê como "chatas" e obrigatórias, resta-lhe pouco tempo para se dedicar à preparação de aulas, atividade da qual não abre mão, apesar de estar lecionando há mais de "15 anos" a mesma disciplina.

Por outro lado, fica nítido no depoimento da professora 3 que é com muito sofrimento que ela relega a um segundo plano atividades relacionadas ao ensino e extensão, já que dessas atividades não decorrem os produtos que são valorizados nos relatórios descritivos das atividades consideradas bibliometricamente produtivas.

Como decorrência dessa característica, temos o fato de que a graduação é relegada a um segundo plano, já que as turmas são muito grandes, ecléticas e nem sempre há um interesse especial pela matéria, por tratarem-se de disciplinas obrigatórias para o curso. Um docente disse em seu depoimento que os alunos de graduação sabem muito pouco, e disso decorre a necessidade de se realizar um trabalho de base, voltado a questões fundamentais e primárias, o que nem sempre é desafiador para um professor antigo e hiperespecializado. Paralelamente, por se tratar de uma atividade que não necessariamente deriva em produtos exigidos pelas comissões de avaliação docente, gera comentários como esse citado pela professora 3:

> ...o ano passado eu estava muito desanimada com as atividades no geral. Isto gerou um desânimo muito grande em tudo. É que a gente ouvia as pessoas falando: "Por que você está fazendo isto? Não vale nada!", "Por que você está fazendo orientação? Não vale nada!", "Por que está fazendo reunião? Não vale nada!", "Por que participar das gestões? Não vale nada!". Parecia assim que a gente tivesse escrito na cara "otário", era preciso fazer só aquilo que conta. Estava claro que [...] quando se está fazendo uma coisa que não é aquilo, não tem valor nenhum, está sendo idiota... era bastante estressante, mesmo para mim, que achava que não era tanto (professora 3).

> Para que preparar bem uma aula [de graduação] se você sabe que aquilo não conta nada? Ninguém vai perguntar nada na hora da avaliação do seu trabalho. Ninguém vai perguntar sobre a sua docência na graduação, o número de horas dedicadas ao preparo da aula, número de horas dedicadas ao atendimento dos alunos, à correção do trabalho, ao tipo de atividades que você propõe, o quanto você investiu para criar aquela atividade, nada disso é levado em conta por aqueles que vão julgar o seu rendimento, então fica bastante desanimador (professora 3).

Apesar de inicialmente muito motivada e crente da relevância de um trabalho de base de qualidade junto à graduação, essa docente é "criticada" por se dedicar a algo que não lhe trará benefícios junto à comissão avaliativa. É como se o mais importante fosse sobreviver nesse mar de cobranças, do que pensar nas atividades acadêmicas como um todo, e no aluno, que é o fim de todo o trabalho. Por mais que tivesse um posicionamento extremamente crítico em relação à questão, a docente mostra como esses comentários a atingiram naquele momento de sua vida acadêmica.

Há uma desvalorização da extensão como um dos braços do ensino universitário. Quando esta é vista, acaba sendo encarada como sinônimo de venda de serviços e perde o intuito educativo e formador que deveria ter. Segundo o *site* da universidade, a extensão "pode repassar à comunidade externa, em forma de serviços ou ensinamentos, o conhecimento acumulado em todas as áreas" através de pesquisa e ensino. Quando o MEC define comunidade externa como usuária e beneficiária do conhecimento desenvolvido na universidade, não está se referindo apenas à clientela que pode comprar os serviços qualificados dos docentes e alunos, mas também, e principalmente, instituições públicas e população que depende de serviços públicos de qualidade para a garantia de seus direitos (saúde, educação, transporte etc.).

A avaliação do "rendimento" universitário limita-se a critérios de

produtividade empresarial, que qualifica a atividade docente e funciona como mecanismo de distribuição de recurso para desenvolvimento de projetos de pesquisa ou para distribuição de incentivos salariais ao corpo docente, elegendo a competitividade como mola do trabalho acadêmico. Mancebo (2000) acredita que a avaliação agregue novas atividades ao trabalho docente. O trabalho acadêmico transforma-se em "capitalismo acadêmico", já que há uma moeda de troca e um comportamento individualista no sentido de cada um zelar pela sua sobrevivência no mercado das publicações

Há uma reconversão intelectual do campo acadêmico, um bloqueio de condições autônomas e críticas de pensamento, extremamente necessário para uma posição comprometida com o público. A flexibilização das relações de trabalho se faz presente no ambiente universitário público internamente (por exemplo: através da polivalência e do trabalho informal do professor aposentado) e externamente, ocasionando a precarização das novas relações de trabalho (um exemplo seria os diversos contratos firmados entre universidade e empresas que compram o serviço vendido pelos professores). A flexibilidade nas relações de trabalho da universidade também influi no modo de pensar acadêmico, que traduz o discurso acadêmico num discurso em que as ideias, valores, práticas estabelecidas e relações interpessoais são efêmeros e mais rapidamente consumíveis.

O docente, ao longo dos anos, sabe regular o seu corpo. Cada sujeito tem a consciência e a noção de como o trabalho interfere no seu dia-a-dia de trabalho. Esse conhecimento não se trata de um conhecimento médico, mas, como propusemos no capítulo inicial, fala da postura de reconhecermos o sujeito, dono do corpo a ser estudado, como principal detentor de conhecimento que será, juntamente com o conhecimento científico da Medicina, interpretado a partir da manifestação sintomática que ele apresenta. Segundo o chamado conhecimento ampliado de pesquisa, trazemos àquele que é estudado, papel importante na redefinição da doença que se manifesta, cabendo ao médico ou ao agente de saúde enunciar o diagnóstico, acrescentando o conhecimento técnico que a Medicina traz. Essa postura de agregar ao diagnóstico a participação do sujeito que procura ajuda é o que chamamos de promoção de saúde, ou seja, o sujeito participando com seu saber do fechamento do diagnóstico, e se regulando a partir das manifestações que o corpo apresenta frente a uma dada situação.

Um docente demonstra essa estratégia de autorregulação de seu

funcionamento psico-fisiológico, na medida em que ele próprio enuncia ter passado por uma crise de *stress*, que pode ter causado problemas digestivos, que são controlados por ele regularmente, mas que em momentos de muito trabalho ou mesmo em épocas mais conflituosas, pessoal ou profissionalmente, se apresentam de forma mais intensa do que regularmente. Ainda esse mesmo docente afirma:

> fazer um regime, mas eu procuro me controlar...controlar o peso....mas eu sei que quando eu estou engordando, é porque eu estou ansioso e ... [essa ansiedade] vem do dia-a-dia mesmo, muita coisa, muita pressão, daí você busca compensar alguma coisa..de alguma maneira.. tem momentos ...em que a gente baixa a guarda....daí ...porque a demanda sobre a gente é muito grande e de várias fontes, daí você baixa a guarda, você não faz o que precisa fazer, assume mais compromissos do que devia... [a demanda] vem de aulas, palestras, monografias, mestrado, são demandas estimulantes... de fazer projeto, pegar uma pesquisa que você gostaria de pegar, então a gente fica querendo fazer mais do que é possível fazer (professor 7).

Nesse depoimento, o docente mostra que por si só se autorregula, de forma a manter um nível de funcionamento saudável que lhe permita controlar alguns abusos que podem lhe fazer mal. Quando as crises acontecem, essas se dão não por falta de informação, mas por exageros provocados por situações de trabalho que acabam por escapar ao controle do docente devido a fatores psicológicos que se sobrepõem ao prescrito pelo médico: no caso citado, a motivação interferiu no controle racional regular que o docente tem para não cometer excentricidades quanto à sua saúde.

Em outras situações, a falta de controle sobre o volume de atividades em que estão envolvidos pode se dar devido a concessões originadas por pedidos institucionais ou de colegas. Certamente não se trata apenas de uma forma de "agrado" ao colega, mas por detrás dessa solicitação de participação que vem de pares há uma representação de que aquele que aceita as proposições seria o que demonstra certa "virilidade" ou maior proatividade. Por outro lado, como o fluxo desses projetos não é contínuo e não tem periodicidade, os docentes, ansiosos por não perder a oportunidade, aceitam-nas dentro de um padrão instaurado de culto ao produtivismo.

> A gente se ajuda mutuamente. Às vezes tem demandas que é importante você estar aceitando para ajudar o colega. Num curso, projeto que ele abriu, uma pesquisa. Uma publicação, um projeto, então, isso por conta do desafio. Quando um desafio que te interessa. Não é algo que [se] controla. Não é um fluxo linear de demanda. De repente, você se dá conta de que você assumiu compromissos demais. Mas às vezes já é tarde

demais (professor 7).

Esse "já é tarde demais" é por nós entendido como uma conscientização tardia de práticas que foram se avolumando e que passam despercebidas pelo docente no momento em que as atividades acabam por sobrecarregar as propostas e ideias sedutoras que se vendem no momento da aceitação do projeto. Ao mesmo tempo, a dificuldade de recusar convites também fala de um modo de estar com os demais colegas, nesse caso, visto como colaboração e ajuda mútua entre pares, mas também reflete uma cultura institucional que se caracteriza por aceitar projetos, dado o fato de que o oferecimento deles não segue um "fluxo contínuo", conforme afirma o docente. A abordagem já é feita tendo em vista que, caso seja recusado no momento do oferecimento, novos projetos podem não ser oferecidos novamente, podendo causar frustração àquele que recusou anteriormente a atividade.

De que forma a nova subjetividade contemporânea produz um modo de ser professor alinhado a essas novas diretrizes?

Numa universidade pública que, a princípio, zelaria pelo público e pelo bem-estar coletivo, coexistem práticas privatistas provenientes de um modo de produção de subjetividade *capitalística*, conforme enunciado por Guattari (1986). A subjetividade contemporânea tem sido formatada e modelada segundo padrões capitalistas, o que se constituiria numa cultura capitalística: uma produção que conecta sistemas de valor de troca, valor de uso e modos de valorização do desejo. (GUATTARI, 1986).

Sennett (1988) também elenca mudanças significativas no modo de funcionamento humano, que se refletem no nosso modo atual de sermos sujeitos. Diz o autor que, num mundo em que o tempo é fragmentado e diminuído, "não haver longo prazo é um princípio que corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo". Isso ocorre na universidade quando há necessidade de resolver problemas imediatos, obrigações e projetos já em prazos prestes a findar afeta as relações sociais e, consequentemente, se desvia do propósito da universidade pública.

Dantas (2008) enuncia a partir de autores franceses como Castel (2004), Elias (1987) e Ehreng (2004, 2004a) que ao indivíduo moderno são atribuídos valores como senso de responsabilidade e vontade de independência. Para existir como indivíduo, seria necessária certa independência em relação aos mecanismos de

regulação coletiva, o que deixaria o indivíduo desconectado, desengajado e independente, a ponto de se tomar liberado de qualquer sentido de responsabilidade, além de sofrer as dificuldades de se conciliar o individualismo com a vida comum, em que os mecanismos de regulação coletiva são próprios da vida em sociedade. Elias (1987) enuncia especificidades no modo de se relacionar na contemporaneidade, o que inclui a instantaneidade e a imediatez das relações, que ocasionam insegurança psíquica. Intensificam efeitos psicológicos como o desamparo, a insegurança, o sentimento de impotência e angústia, frutos da precariedade e da exclusão social.

Dantas (2008) ressalta ainda que as transformações engendradas no individualismo contemporâneo levam o indivíduo à capacidade de agir sob múltiplos registros, capacidade de adaptação a fim de escapar da exclusão e a capacidade de *fazer* face às incertezas. Ressalta ainda que o culto exagerado à alta performance, no plano psicológico ocasiona depressão como resultado de uma sensação de insuficiência em atender a essas exigências. A patologização desse estado psicológico tem incitado o surgimento de um mercado de estratégias e produtos "psi" que são oferecidos com o intuito de ampliar as capacidades de desempenho e competências de cada indivíduo, assim como amenizar ou eliminar os efeitos psíquicos do *stress* e sofrimento psíquico contemporâneos.

A respeito do que foi discutido teoricamente sobre Psicossomática e as síndromes funcionais (PILAN, L.A. & BENSEÑOR, I.M., 2008; ZORZANELLI, 2008; DEJOURS, 1986, 1994), nas estatísticas cedidas pelo Hospital Universitário (vide Apêndices 1 e 2), parece-nos preocupante que 40% dos atendimentos estejam diretamente associados a patologias que explicitamente teriam sua etiologia ligada a questões emocionais e psicológicas. Esses dados nos fazem refletir sobre a necessidade de, para além da visão tradicional da Medicina, percebermos de que forma a nova lógica instituída na universidade atravessa e afeta os docentes de modo a lhes fazer somatizar doenças que, reconhecidas ou não pelos códigos internacionais de saúde, fazem-nos se sentir acachapados a despeito da cobrança em sentido inverso.

A docente 4 relata o encadeamento de situações profissionais (atribui à cobrança e ao *stress* causado pelo relatório bianual a ser entregue à CERT[28]) e

---

[28] É a Comissão Especial de Regimes de Trabalho. Supervisiona e fiscaliza os regimes de

pessoais (problemas jurídicos sobre a pensão dos filhos, viagens previamente programadas) eliciando um *lúpus* de origem psicossomática. Essa doença foi se complexificando de forma que apenas os tratamentos "alternativos" usados pela docente pareceram ser insuficientes. A acupuntura, homeopatia e outros tratamentos se mostraram ineficazes, o que a fez finalmente lançar mão de medicamentos alopáticos, que a mesma vinha evitando devido aos efeitos colaterais. Paralelamente fez psicoterapia, o que a permitiu ampliar os olhares em relação a esses problemas de diversas ordens que se impuseram nessa fase de sua vida.

Por outro lado, a docente relata que nos dois últimos anos nenhum sintoma clínico se manifestou, o que fez com que a médica parasse de solicitar exames complementares. Mesmo assim, diz-se preocupada, uma vez que sabe que o medicamento alopático que toma (cortisona) produz efeitos colaterais que mascaram o cansaço e outras manifestações da doença. Aqui vemos um caso em que na visão da Medicina o corpo parece saudável, mas a percepção da docente vai de encontro com o aparente "controle" da doença, exemplificando a importância do simbolismo[29] da visão do paciente em relação aos sintomas e manifestações corporais frente ao médico.

A docente acredita que nos últimos dois anos de trabalho as obrigações e prazos foram cumpridos às custas da medicação, por isso tem dúvidas quanto à sua condição de saúde hoje.

Devido à sua condição de professora não efetiva, ela manteve-se em atividades na universidade, temendo que algo pudesse prejudicar seu contrato. Analisa, porém, que depois do primeiro relatório, cujo parecer foi favorável, porém, aconselhando mais publicações em revistas bem conceituadas na área, sua ansiedade diminuiu, devido ao custo alto que teve na primeira experiência. Todos os problemas de saúde avolumados à ansiedade e tensão fizeram-na refletir sobre a sua saúde como um todo.

> Seja o que Deus quiser, se for para não renovarem o meu contrato, eu vou fazer o quê? Volto a dar aulas em faculdade particular, sei lá. Eu acho que não vou ter problema de arrumar outro emprego, mas mesmo assim é uma... seria uma frustração muito grande porque é uma área de que eu gosto muito... (professora 4).

---

trabalho do corpo docente da Universidade de São Paulo.

29 Para maiores entendimento vide o texto "A eficácia simbólica", do antropólogo Levy Strauss (1949).

Mesmo que racionalmente a docente mostre que tentará não se deixar afetar por tanto *stress* para não comprometer sua saúde como um todo, ela lamenta muito ter que interromper todas as atividades que vem desenvolvendo no instituto onde leciona.

O docente 7 também fez referências a manifestações psicossomáticas, mas não consegue estabelecer uma relação causal entre a pressão e *stress* do trabalho acadêmico com os problemas de saúde:

> minha esposa é médica [...] ela acha que é mais um problema físico, e não um.... mas pode ser resultante de *stress*, né? Porque é uma hérnia de hiato. Houve uma época [...] tive que fazer um tratamento... um regime alimentar para regularizar... mas pode ser resultante do *stress*.. [...] então você tem um refluxo, uma queimação, uma irritação no esôfago... e aí chega num desconforto, um sentimento de queimação e, assim, de ...mas, também não afetou o meu dia-a-dia, ...o que afetou foi que geralmente durante algum tempo eu tive um regime alimentar [...].
> A outra manifestação é quando eu fico muito ansioso, daí eu como demais e engordo, e tenho que fazer um regime, mas eu procuro me controlar... controlar o peso... mas eu sei que quando eu estou engordando, é porque eu estou *ansioso* e [...] essa *ansiedade* vem do dia-a-dia mesmo, muita coisa, muita pressão, daí você busca compensar alguma coisa... de alguma maneira..
> C - No caso esta ansiedade é muito frequente?
> -Não, tem... leves... momentos... em que a gente baixa a guarda....daí ...porque a demanda sobre a gente é muito grande e de várias fontes, você baixa a guarda, não fala o que precisa fazer, assume mais compromissos do que devia [...] são demandas estimulantes... de fazer projeto, pegar uma pesquisa que você gostaria de pegar. Então a gente fica querendo fazer mais do que é possível fazer.
> C - Quando o senhor fala da sua dificuldade de recusar algumas demandas... o que causa essa dificuldade?
> -Aqui na academia é muito da nossa relação. A gente se ajuda mutuamente. Às vezes tem demandas que é importante você estar aceitando para ajudar o colega. Num curso, projeto que ele abriu, uma pesquisa. Uma publicação, um projeto, então, isso por conta do desafio. Quando um desafio que te interessa [...] não é algo que [você] controla (professor 7).

Ao se referir à hérnia de hiato, doença considerada pelos psiquiatras como altamente influenciada por causas psicológicas (PILAN, L.A. & BENSEÑOR, I.M. 2008), o docente, fundamentado pelo parecer médico de sua esposa, titubeia em admitir que essa doença possa ter alguma relação com a organização do trabalho. Já em relação ao ganho de peso, consegue relacioná-lo à ansiedade devida à grande demanda por atividades na academia. Relata de forma detalhada a cobrança a que

está sujeito, travestida de “ajuda” de um docente a outro, o que eufemiza a imposição do seu aceite.

O cenário desenhado pelo docente explicita uma cultura nessa faculdade, muito comum em outros setores de trabalho, da valorização do perfil do profissional empreendedor, que demonstra proatividade e virilidade, máximas da ideologia moderna. Frente a essa demanda, recusar-se a participar de um projeto pode ser fatal para novos futuros potenciais convites, principalmente por se tratar de projetos de fluxos descontínuos. Especificamente nesta faculdade estudada, também é presente o ideário de culto à formação de empreendedores de sucesso, e nisso se incluem os docentes do instituto.

O docente 7 acredita que se trata de uma falta de limite sua em relação aos convites que vêm de seus colegas, justificando-se pelo fato de serem projetos prazerosos e irrecusáveis. Ao mesmo tempo, diz ficar ansioso devido à “baixa da guarda”, ou seja, por mais que fique atento ao fato de manter uma boa alimentação e se policiando quanto ao volume de trabalho, relata que em alguns momentos esse controle se esgarça de forma a afetar o autocontrole do docente. Por outro lado, ao fim do fragmento anteriormente exposto, o docente usa a expressão: “é algo que você não controla”, demonstrando que os hábitos culturais podem não apenas influenciar, mas provocar um estado psicológico que desencadeie essas alterações somáticas.

A ausência de causas orgânicas ou funcionais não descaracteriza tais sintomas como doenças reais. A Medicina, conforme discussão já realizada, não tem conseguido lidar com essas manifestações, mas autores como Zorzanelli (2008) e Ehrenberg (1998) teorizam que a cultura, e não só a natureza, pode adoecer.

O sentir-se doente pode estar sinalizando um sofrimento pelo qual os docentes passam e que reflete um modo *de produção do trabalho docente* que adoece. Levar em conta a produção de subjetividade na saúde é entender que o significado da enfermidade é construído por experiências subjetivas. Nesse sentido, os profissionais de saúde têm o poder de nomear a enfermidade do sujeito, mas é necessário dar sentido subjetivo ao processo do sujeito, significando-o culturalmente.

Machado (1999) ressalta a complexa rede que desenha a nossa subjetividade contemporânea. Atualmente, a supervalorização da esfera privada é uma das possibilidades de forma da subjetividade. Nossos modos de subjetivação (formas de nos tornarmos sujeitos) se dão fruto da força das transformações, do

devir intempestivo, da dissolução das formas dadas e cristalizadas, de um movimento instituinte. Tais modos são históricos, apresentam uma relação de processualidade e, por isso, não cessam de engendrar outras formas.

Nesse sentido, devemos entender a subjetividade humana como produzida em interface com os âmbitos: econômico, social, cultural, natural, tecnológico e de valores relacionados com a cultura e a sociedade.

Segundo essa "visão política" da subjetividade, o que teríamos de "mais íntimo desejo" são expressões em nós da história de nossa época. Acreditarmos que temos aspectos que são próprios nossos (personalidades fixas) e outros que nos diferenciam dos outros é uma produção nossa do tempo atual. Ainda segundo essa visão de subjetividade, somos atravessados (não atravessamos) por uma teia de aspectos desejantes. É nesse atravessamento que se dará uma configuração própria nossa, porém, a partir de matrizes muito mais macro do que propriamente originais. Se há uma originalidade no nosso modo de ser, ela se dá a partir da bricolagem que fazemos, montando um mosaico próprio que fará sentido apenas para o autor do desenho e, principalmente, para o entorno do sujeito. Assim como num caleidoscópio, esses processos instituintes se dão de forma dinâmica e circunstancial, ao mesmo tempo em que são multideterminados.

O professor, em específico, se constitui enquanto ser político ao lidar com pessoas (alunos e comunidade acadêmica), administrar os conflitos (de produção do conhecimento ou de relacionamento) e ter uma visão a longo horizonte (quando antecipa a necessidade de um determinado conteúdo para o aluno, num contexto de aprendizado "sadio"). É uma decisão política ser professor de uma instituição pública e se preocupar com a coletividade, para além do conhecimento e das teorias que esse docente estudou.

Da mesma forma que a universidade remete ao conceito de política[30] no sentido ideal, por ser uma instituição que tem um ritmo lento e que acompanha a "vida", como um docente afirma, também ocorre o mau uso da política, assim como presenciamos a crise dos valores em outras instituições públicas. A politicagem e o uso do espaço público para o favorecimento de um grupo trata-se de um assunto delicado e que apenas reflete os costumes e a tradição política hierarquizada e de apadrinhamento. Boin (2004) afirma que os estudos organizacionais que enfocam

---

[30] Do grego politikê (sc. tékhné) '(ciência) dos negócios do Estado; a administração pública'. (HOUAISS, 2000)

relações de trabalho em grupo, no Brasil, incluem características historicamente herdadas que conformam e determinam o cotidiano organizacional/institucional. São elas: o *personalismo*, que mantém o poder pela preservação das informações, centralizada na figura de poder. Essa figura centraliza a gestão, deixando os demais níveis hierárquicos em postura de espectador e sempre evitando conflitos, confrontos e desigualdades, que são vistas como algo ruim, e não uma crítica construtiva. Aliada ao personalismo ocorre a legitimação do poder do líder pela lealdade pessoal e reforçada pela hierarquia.

A *hierarquização* concentra o poder nas mãos de uma pessoa ou grupo. Há uma hierarquização das relações, em que é comum as ações serem movidas por *quem as* solicitou e não pelo conteúdo real da solicitação. A *aversão ao risco* e baixa tolerância ao erro acabam por não incentivar a proposição de melhorias, além de estabelecer uma postura defensiva perante as exigências e influências do meio externo (por meio externo entendemos outros grupos de outros departamentos ou instituições). Outra característica que é notada na gestão de instituições brasileiras trata-se da distância entre discurso e prática, haja vista as diversas prescrições em editais, em estatutos e o seu não cumprimento na prática. A gestão marcada por atitudes paternalistas aliadas ao "jeitinho brasileiro" busca o favorecimento de alguns em detrimento de uma norma ou procedimento estabelecido. É muito comum aplicar-se a norma para os desconhecidos e estranhos, enquanto que para os amigos e favorecidos abre-se a exceção para o cumprimento dessas. Também há uma cultura de impunidade e ausência de premiação e reconhecimento das eficiências, sem *feed back* nem reconhecimento do trabalho executado. Além dessas características, a autora ainda cita a morosidade na tomada de decisões e definições no nível estratégico, que pode ser ainda mais acentuada se pensarmos a realidade da universidade pública, que depende de decisões que são tomadas não apenas no âmbito micro, do cotidiano, mas também outorgadas por autoridades que instituem normas gerais válidas à toda a universidade.

Todas essas características, em maior ou menor medida, aparecerão nos depoimentos coletados pelos docentes participantes de nossa pesquisa, como analisaremos mais adiante.

O aspecto científico interfere no ser docente, na medida em que o valor dado à ciência, num determinado momento histórico, pode definir a forma como se configurará a política e nossos desejos de atingir esse conhecimento. Todos esses

aspectos se concatenam com a crise da universidade, descrita por Santos (1999).

A nova subjetividade descrita por Machado (1999) e Senett (1999) produz desejos de afeto, de trocas sociais, sem anulação de nossas peculiaridades. O discurso neoliberal na universidade reestrutura ações, comportamentos, afetos, sentimentos e atravessa e envolve os sujeitos e as consciências de uma forma muito mais sutil, através da valorização da noção de intimidade e da preocupação do eu enquanto algo precioso a ser conservado e ampliado através da competição. O homem público e coletivo tem sido substituído pelo homem privado, com suas políticas da indiferença. Isso fica bastante claro na obra de Dejours (1999), a ser mais discutida adiante, quando o autor denuncia um novo modo de subjetividade em que se toleram atitudes que são condenáveis em termos "éticos" , uma vez que vai de encontro a propostas construtivas concebidas por pessoas e provoca sofrimento àqueles que estão envolvidos com ela. Essa nova subjetividade produziria um sujeito in-afeto? Isso seria possível?

Quando nos referimos a afeto, queremos dizer o "deixar-se afetar por" algo que lhe toca, o que demanda sensibilidade e certa abertura para lidar com o devir, conforme já desenvolvido no prólogo deste texto.

Apesar de todos esses aspectos de nossa subjetividade, ainda desejamos fervorosamente uma unidade identitária com a qual nos identificar. Preferimos nos encerrarmos em personalidades fechadas, frases prontas e estratégias que já estão dando certo, devido ao medo de ousar e nos desequilibrarmos.

Dentro de uma discussão acerca da subjetividade contemporânea, faz-se necessário refletirmos sobre a vasta literatura de autoajuda, que, conforme veremos em depoimento mais adiante, tem sido utilizada na universidade, também. Tais publicações preconizam maneiras de atingirmos o "melhor" rendimento nos comportarmos frente às exigências subjetivas modernas. Por mais destoante que possa parecer o discurso da autoajuda na academia, ele existe e é seguido por docentes que seguem tais padrões naturais e universais de comportamento a despeito de um olhar que acolha a peculiaridade dos sujeitos.

Para Rüdiger (1993), a literatura de autoajuda representa uma tentativa de solução da dificuldade de conduzir a vida de forma mais correta. Constitui uma resposta original ao problema da condução da vida, através de ressignificações subjetivas e individuais. Por outro lado, o sujeito não se preocupa em mudar a realidade, mas apenas a experiência que tem da realidade, que pode ser manipulada

interiormente e, portanto, autocontrolada. O objetivo da literatura de autoajuda seria a recriação de um "eu mais forte e mais perfeito, [reconciliando] o sujeito consigo mesmo, através da reconstrução valorativa de uma personalidade nutrida pela fantasia de um cosmos suprapessoal, ordenado pelo princípio terapêutico da criação do bem-estar com a própria individualidade" (RÜDIGER, 2003).

Em um depoimento de uma docente, esta critica a fala da reitora, que disse que seu livro de cabeceira seria um livro de autoajuda, informação que foi divulgada publicamente na universidade.

> Então, a gente tem professores universitários muito menos críticos... que não desempenham o papel... de formação da opinião pública nas especialidades. [...] há uma indução a tornar... professores da universidade pública menos críticos... mais conservadores. Que é o que a gente vê... a gente vê a universidade muito conservadora, ninguém conhece nada. A própria reitora... o livro de cabeceira dela é "como fazer amigos". Ela é a reitora de uma das universidades mais importantes, [...] formadora de quadros para outras universidades, esta é a nossa liderança intelectual (professora 3).

É cada vez mais notório que estamos num momento em que o tempo é intensivo e sem densidade. Intensivo, pois nos requer cada vez mais atividades que nos preenchem todo o tempo, porém, sem que sintamos que tenhamos feito algo efetivo. Verificamos, cada vez mais, a ditadura da velocidade, que, no caso do trabalho docente, eles se tornam administradores de seu tempo, tentando, ao máximo, fazê-lo render para que alguma produtividade seja alcançada.

Frente a essa ditadura da velocidade, estamos repletos de informações e de um sentimento de vazio, o que acontecia antes, mas hoje parece estar generalizado. Perdemo-nos no meio de tantas informações, compromissos, vontades, sem que necessariamente esses fatos façam algum sentido para nosso projeto de vida (profissional e pessoal). Na universidade, é como se, frente a uma nova exigência de parâmetros avaliativos, o grupo de professores rapidamente se organizasse para cumpri-los, já que se trata de uma diretriz institucional superior, porém, não se para e analisam se esses novos critérios são efetivamente importantes ou, minimamente coerentes com o propósito da universidade pública. É como se estivéssemos funcionando no modo automático, mas, ao mesmo tempo, cobrando-nos pelos resultados a serem obtidos. A infalibilidade cobrada nos torna reféns exatamente de seu efeito inverso: uma sensação de impotência e de cobrança demasiadamente excessivos, que nos tornam letárgicos ou inertes ao demandado. Dois professores (3

e 6) disseram ter tido depressão. Essas seriam apenas doenças individualmente identificáveis ou podem ser interpretadas como algo além disso? É necessário o diagnóstico de uma doença que necessariamente tenha a sua etiologia e sintomatologia definidas pela Medicina para que compreendamos os processos institucionais e sociais como produtores de um mal-estar ao trabalhador?

A docente 4 enfatiza a sua sensação de satisfação em trabalhar numa universidade pública, principalmente se comparada à realidade que vivenciou por algumas décadas no ensino universitário privado. Essa experiência passada influencia de forma significativa a sua impressão sobre as problematizações da universidade pública, no sentido de que a última permite um engajamento na luta pela conquista de demandas que abarquem os interesses dos docentes, prática inimaginável e alheia ao propósito das universidades privadas. Diz em seu depoimento: "Não há dúvidas de que hoje trabalhar na USP é um privilégio. Mas não é por isso que não iremos nos queixar do que há de errado na universidade".

Essa discussão também se relaciona com a fala da professora 4, em que denuncia a falta de criticidade de muitos professores universitários, e mais do que isso: de uma tentativa administrativa de se formar esse tipo de docente, que mais facilmente aderiria às exigências impostas pelo mercado ou pelas diretrizes de controle docente. Certamente, a rapidez exigida nas atividades docentes, quando não interfere na sua saúde, atinge o padrão de qualidade da produção intelectual, já que o acúmulo de tarefas acaba por obrigar os professores a priorizar as mais importantes ou fazer todas, porém, não investindo tempo suficiente para tal.

Nos diferentes espaços, assim como na universidade, o poder de disciplinarização sai dos corpos (punição corporal) e passa a ser interiorizada (mental). O controle agora se faz a partir do tempo e das atividades demandadas. As coisas acontecem muito rapidamente e, por isso, devemos aproveitá-las, sob o risco de não conseguirmos mais recuperar a oportunidade. Que tipos de reflexos esse controle intrínseco pode acarretar em nós, educadores? A ditadura da velocidade demonstra uma crise dos espaços fechados, que antes tentavam controlar os sujeitos fisicamente, e hoje já não conseguem. É uma infinidade de ideias vendidas, e cabe a cada um saber o que é melhor para si.

O trabalho docente, em sua especificidade, consistiria exatamente na ruptura com esse padrão de exigência extrínseco (que passa como intrínseco) ao sujeito. Promover um rompimento com essa lógica para possibilitar a reflexão pode

incentivar o surgimento de iniciativas questionadoras da ordem institucionalizada.

O depoimento desta docente exemplifica uma possibilidade de romper com o ritmo acelerado imposto externamente.

> ...compromete bastante, compromete as horas de... eu sinto claramente, por exemplo, vou preparar uma aula, tenho que ler certo material. Quando eu começo a me animar, quando eu começo a ter prazer com aquilo, quando eu estou lendo, não é mais só pela aula. É porque eu quero saber aquilo, eu tenho um grande prazer, dá vontade de... o tempo não... então eu tenho que cortar, ou então ler tudo muito rapidamente, porque não vai dar tempo de fazer o que eu tinha que fazer até a hora da aula, então eu sinto que se eu tivesse tempo eu poderia estudar mais e aí então disto sairiam outras coisas. Que é o que a universidade me pede... sobretudo a demanda principal é de publicações. Eu poderia fazer isto... Então eu sinto que há um ameaça, há uma ameaça sim. Mas [...] neste momento eu não posso deixar de fazer isto, mas eu também estou esperando porque num determinado momento isto vai acabar e aí eu vou ver se eu consigo ficar assim, mas eu tenho que pelo menos tentar... um plano, né? (professora 3).

Esse plano a que a professora se refere, parece se tratar de uma mobilização no sentido de questionar a ordem estabelecida, como nessa outra passagem, em que a mesma sente que a esperança estaria na mudança conquistada pelos docentes e alunos:

> Uma coisa que me estimula muito é a participação crítica, eu gosto muito de ocupar canais de participação e estimular esta parte de atividades que envolvam os outros, assim como a greve, o debate por um novo estatuto, por uma nova estatuinte. Tentar trabalhar para que a gente tenha um chefe que seja mais democrático. Sinto que isto me alimenta muito, vem uma força. Isto é uma coisa que ajuda muito (professora 3).

Ter o tempo tão controlado gera na professora um sofrimento e uma sensação de que seu trabalho não está sendo realizado a contento.

> Então, esta falta de tempo, de fazer tudo mal feito, tudo correndo e mal feito, por cima. Isto me desagrada profundamente, isto vai contra a formação, a própria necessidade da minha área, que é uma área que é xxx, que exige muito mais... leitura, o modo como você é formado. Então há uma penalização, eu sinto... levando assim. Até já me acostumei um pouco. Mas é uma coisa mais geral...
> Hoje ainda luto bastante, ainda é um dilema, ainda é uma questão. Ainda me aborrece muito. E a ponto de estar desanimada para desenvolver as atividades. Você não tenha nem dúvida. Mas antes eu era muito mais exigente com relação ao cumprimento das coisas, por exemplo, dar aula, tinha que ser bem preparada, tinha que ter tempo de preparo, não era capaz de entrar na aula, sem ter preparado ponto por ponto. Hoje eu sou capaz porque eu percebo que não haveria outra forma de fazer, entende? Na aula de graduação e eu percebo que meus colegas estão fazendo a

> mesma coisa. Eu vi o discurso de uma aluna na sala, uma aluna... "professora, a senhora é aquela que parece mais planejar o curso do que os outros". Então, imagina como é que são os outros, já que eu tenho uma... eu sou ciente de que há um grande quantidade de improviso... lógico que há um planejamento geral das aulas, mas ela não foi preparada aula por aula, como se conseguia fazer há anos. De dedicar tantas horas (professora 3).

Um intimismo mesclado ao narcisismo caracteriza o predomínio do privado em detrimento do espaço público, acompanhado por um desprezo por este. A mídia nos ajuda a acreditar que o espaço público, as ruas são hostis e desconhecidas. Com isso, fechamo-nos no nosso espaço conhecido, sem ousar. O pluralismo, que também significa a multiplicidade que nos constitui, as diferenças que nos produzem, os fragmentos que nos marcam, deixam de ser buscado pelo homem contemporâneo. A vida pública não encolheu. O espaço privado é que estendeu seus domínios, recobrindo o público e dando a ele novos adereços. Novamente essa passagem do depoimento, agora para exemplificarmos a preocupação dos docentes em privatizar as discussões, no sentido de garantir a cada um o cumprimento das exigências que lhes são feitas para efeitos de avaliação docente.

A crise na universidade afeta o trabalho e a saúde do docente, na medida em que a sua prática, as relações com seus pares, funcionários, alunos, o reconhecimento na atividade que desempenha e a sua satisfação com o trabalho se dão em função das novas representações acerca da universidade e do trabalho docente. Deixa o trabalhador numa situação de insegurança, de sentimento de impotência e angústia, condições que afetam decisivamente o modo de se sentir do docente, ao mesmo tempo em que se afetam e produzem sentidos que afetarão o ambiente acadêmico. Os alunos e funcionários, que em seus cotidianos de vivência já percebem esse discurso ideológico, na academia vê ratificado na conduta do professor/ orientador. Esses personagens serão afetados por essa sensação, o que tornará parte de sua formação acadêmica, profissional e pessoal.

Ao mesmo tempo em que é afetado, o docente afeta e muda a realidade de seu entorno. Age no sentido de construir formas de dar sentido ao seu trabalho, mesmo que em meio a condições que acredita ser adversas à produção intelectual como concebe para si.

Frente à cobrança excessiva pelo produtivismo, influência do modo de

produção da Administração Científica, alguns docentes se posicionam ora no sentido de questioná-la, ora com comportamentos de inércia. Em ambos os casos, o docente recusa-se a violentar sua ética. Enquanto no primeiro caso o docente propõe saídas originais, no segundo se mantém na expectativa e respondendo ao que lhe é demandado, segundo o que pode oferecer.

Há docentes que respondem a essa nova ordem implementada na universidade com muito sofrimento, questionamentos em relação ao fim de tais práticas, desacreditando inclusive o modelo de universidade em que está envolto. Como Dejours (1999) coloca, em geral, os trabalhadores mais antigos que vivenciaram outros modos de gestão do trabalho são a memória viva de uma universidade que antecedeu esse modelo atual. A lembrança de outros modos de ser docente na universidade pública faz com que esses docentes mais antigos vivenciem com sofrimento as mudanças que foram se estabelecendo nessa nova lógica e a docente 5 diz não se identificar mais com a universidade atual.

Há, porém, docentes que "parecem" não sofrer com esse novo modo de trabalho universitário. Alguns, por terem tido sua formação nessa nova lógica, e, consequentemente, por não terem conhecido outras formas de relação menos opressoras na universidade, veem a organização acadêmica atual com mais familiaridade. Mesmo que tenham críticas a respeito desse modo de gestão do conhecimento, lutam por um modelo idealizado de universidade que desejam. Outros, por enxergarem a universidade como uma carreira como outra qualquer, não consideram as suas especificidades e possibilidades diferenciadas. Aos docentes mais jovens, com menos tempo de magistério na universidade, parece ser menos traumático aceitar esse novo modo de gestão e de lidar com o conhecimento acadêmico e os novos padrões de mensuração de produtividade.

Da mesma forma, alguns docentes demonstraram nos seus depoimentos uma sensação de se sentirem adoentados, mesmo que não tenham um diagnóstico fechado, mas de verem refletida na sua qualidade de vida a cobrança que se estabelece no âmbito institucional.

5- Trabalho universitário e mal-estar docente

O trabalho é visto por nós como um organizador da vida social, espaço de dominação e submissão do trabalhador pelo capital, além de espaço de resistência, constituição e do fazer histórico da humanidade. No caso do professor, este não se limita a apenas executar a tarefa, mas a cria e a reformula, usando de uma infinidade de possibilidades criativas, assumindo um papel de ator, sujeito capaz de pensar e *se* pensar, produzindo uma experiência própria. O trabalho docente possibilita o exercício da criação e, especialmente no ensino superior público, o professor pode exercer essa liberdade no seu fazer cotidiano.

Para Canguilhem (2000), no conceito de saúde devemos incluir as variações e anomalias. O homem saudável deve estar exposto às flutuações, com uma larga margem de tolerância, armado de uma boa dose de flexibilidade que lhe permita "dobrar-se sem quebrar". Entendemos, portanto, que o trabalho instaura uma série de situações que são inusitadas e desafiantes, que podem suscitar no docente uma estratégia para lidar com elas.

Em nosso modo de ver, diferentemente da etimologia da palavra, o trabalho não é apenas visto como fonte de doença ou infelicidade, ao contrário, é visto como operador de saúde e de prazer. A atividade do trabalho nunca é neutra em relação à saúde. Ela favorece, quer seja a saúde ou a doença. O prazer no trabalho e os benefícios provenientes da relação de trabalho no registro da saúde também têm repercussões favoráveis na economia das relações da família e no desenvolvimento psíquico e afetivo dos filhos.

Para Dejours (1999), o termo trabalho deveria figurar como direito fundamental, já que contribui para a saúde e o trabalho social, e deveria obter um reconhecimento social equivalente, por outro lado. Um dos grandes questionamentos

de Dejours, na década de 80, era como compreender que, apesar de condições de vida tão duras e desestabilizantes, tantas pessoas, senão a maioria delas, conseguiam resistir, sobreviver e até conquistar um pouco de felicidade?

Para o autor, existem relações importantes entre saúde e civismo, que são mediatizadas pelas pessoas para lidarem com o sofrimento. A resposta que cada um dá individualmente ao sentido do seu sofrimento depende da maneira pela qual está engajado nas relações sociais e no trabalho. Para entendermos como se dá a compreensão do sujeito de suas relações sociais, o autor propõe que entendamos o par retribuição/contribuição.

Se a retribuição é conveniente em relação à contribuição dada pelo sujeito nos diversos âmbitos do trabalho, o sofrimento, os problemas de saúde e a doença adquirem um sentido diferente nas relações sociais, o que contribui para mobilizar o sujeito em relação aos interesses mais amplos (institucionais, políticos, sociais), já que esses interesses identificam-se com as grandes questões do espaço público.

Por outro lado, quando a retribuição é individual ou irrisória, o sofrimento encontra sentido no espaço privado. A estratégia para driblar esse sofrimento também procura vias individuais: sensação de impotência e de se encontrar só no mundo para resolver esses fatores causadores.

Nesse sentido, entendemos que quando a retribuição é sentida pelo trabalhador de forma significativa, este consegue criativamente investir energia na luta pela garantia da saúde. Não apenas de sua própria saúde, mas também engajando-se em atividades mais amplas que dizem respeito à convivência com a vida, em geral.

As condições sociais e éticas são determinantes na construção do sentido do engajamento nas questões do trabalho e mais amplas. As experiências passadas que o trabalhador já teve nesses âmbitos também são importantes para configurar uma determinada maneira de o professor lidar com o sofrimento e possíveis soluções para ele. Essas experiências podem reverberar e ter consequências afetivas, mentais e somáticas para o trabalhador. Alguns exemplos de manifestações podem ser citados: desânimo, decepção, e, às vezes, o desespero, sendo que esses estados muito contribuem para acelerar o curso dos processos mórbidos.

Mal-estar docente

Na área de saúde de professores, muito se tem estudado sobre o mal-estar docente. Muitos estudos foram realizados, com diferentes referenciais teóricos. Podemos citar o viés sociológico, que, por sua vez, também não é homogêneo. Dubet (1997), num texto descrevendo o trabalho docente no ensino fundamental na periferia da França, ressalta as dificuldades de um acadêmico ao lidar com problemas práticos relacionados ao cotidiano escolar, que incluem violência -principalmente a simbólica-, pobreza, discriminação e a guerra que se estabelece entre adolescentes e escola. Na Sociologia da Educação, destacamos a obra de Paula (1998), para quem, a partir da década de 70, a atividade intelectual universitária passa a orientar-se, sobretudo, segundo os critérios da especialização científica e da burocratização acadêmica, o que tem acarretado mudança significativa no perfil dos intelectuais que atuam na universidade. Essas mudanças transformaram o docente acadêmico em um também administrador de seu tempo e da burocracia acadêmica. A estrutura administrativa e os próprios órgãos financiadores iniciaram uma cobrança de atividades cada vez mais técnicas e de prestações de contas pontuais e que, na visão de alguns docentes, iam de encontro à produção intelectual propriamente dita, dentro da área em que cada docente atua.

Na literatura pedagógica, encontramos estudiosos como Esteve (1999), que se utiliza do referencial fenomenológico para compreender o mal-estar docente. O autor enuncia o chamado "ciclo degenerativo da eficácia docente", fase pela qual nem todos os profissionais passariam, mas que estruturalmente haveria condições facilitadoras para tal. A contradição entre o eu real e o eu ideal do professor acaba por promover sentimentos contraditórios, negando a realidade, o que causaria o mal-estar docente. Um estudo de Lapo (2002) conclui que há alta incidência de abandono de docentes no magistério do ensino fundamental, o que vai de encontro com o discurso de que o trabalhador se mantém no serviço público principalmente em troca da estabilidade no emprego. A autora conclui que, ao se sentir significativamente afetado em sua saúde mental, o trabalhador vai tentar de todas as formas se esquivar da atividade, primeiramente usando recursos legais como afastamentos dos mais diversos. Quando esses recursos se tornam inviáveis, ocorre o pedido de exoneração do cargo.

Dentro da Psicologia Escolar, também encontramos autores que estudam e intervêm no sofrimento psíquico de docentes e utilizam ferramentas e conceitos da Socioanálise e Análise Institucional. Para tanto, investigam as relações institucionais na escola e na universidade. Podemos citar trabalhos de autores como Athayde (1999), que discute a relação entre os diversos trabalhadores da instituição escola. Autores como Neves (1999), Mancebo & Léda (2009) e Raposo (2005) estudam as relações entre trabalho e subjetividade no contexto institucional, construindo um entendimento de trabalho como possibilidade de construção da saúde. Esses autores abordam o trabalho docente a partir do viés do trabalhador, ressaltando o mal-estar provocado pelo trabalho, assim como os prazeres inerentes à atividade docente.

O mal-estar docente deve ser compreendido no entremeio de atravessamentos econômico, ideológico, político e institucional.

O atravessamento econômico se dá na medida em que na contemporaneidade o indivíduo se equipara ao cliente ou ao usuário de um tratamento, que decide por se submeter a ele de forma livre e consentida, demonstrando a influência de um modo consumista e mercadológico na formação da subjetividade.

Os sistemas econômicos impõem a instantaneidade e imediatez nas relações sociais, o que provoca insegurança psíquica nos indivíduos. A despeito das condições de "infinita" liberdade e autonomia pregadas ao indivíduo, exacerbam-se efeitos psicológicos como o desamparo, insegurança, sentimento de impotência e angústia. No caso de nossa pesquisa com docentes, percebemos que os depoimentos se interrelacionam a essa sensação de precariedade relatada. O fato de a produtividade considerada para fins de avaliação ser apenas a dos três últimos anos faz com que seja impossível ter um histórico cumulativo de produtividade. Em termos de maturidade intelectual e acadêmica, três anos é um intervalo de tempo pequeno para se mensurar a produtividade dos docentes. Por outro lado, esse curto intervalo acaba por controlar mais eficazmente o comportamento dos docentes, já que eles não autogerem seu tempo de forma a compensar em épocas posteriores períodos em que não se publica.

A influência ideológica trata-se da crença social em que a norma é a autonomia e a permanente produção de si, num contexto de exacerbação do desempenho e da concorrência. A fadiga depressiva vem da necessidade do indivíduo contemporâneo responder satisfatoriamente às normas sociais de iniciativa

e emancipação individuais. Num contexto de sociedade cada vez mais individualista, os conceitos sobre normal e patológico também são colocados em suspensão, sofrendo profundas mudanças (DANTAS, 2008). Ser saudável torna-se sinônimo de indivíduo autônomo, que se autoproduz e o patológico se refere ao que se escapa a esse conceito. A depressão decorre, nesse contexto social e ideológico formulado na modernidade como uma sensação de insuficiência. Tal sensação decorre de tentativas compulsórias e fracassadas de, através de produtos ou comportamentos, buscar-se empreender a si mesmo.

Politicamente, esse novo modo de subjetivação promove autocontrole, em que se pesem, nas mãos de cada um, a possibilidade por zelar pela sua própria saúde via recursos individuais: através de medicação, diagnósticos, tratamentos curativos e preventivos. O discurso preventivo trata-se de uma grande estratégia de controle. Estamos num momento em que já não há mais necessidade de existir concretamente alguma morbidade no corpo, porque a simples probabilidade de surgimento de alguma moléstia, num determinado prazo ou fase de desenvolvimento, já se coloca como motivo de intervenção técnica, ou seja, entra em cena o modelo de risco, característico do modo de pensar preventivo. Contudo, resta nos darmos conta de que as práticas e procedimentos rotineiros de diagnóstico precoce reforçam a convicção nas pessoas de que são máquinas cuja durabilidade depende da frequência de visitas à "oficina de manutenção", colocando o sujeito na obrigação de consumir produtos (tratamentos, remédios, usar de equipamentos de alta tecnologia em hospitais de ponta) que uma ideologia de apoio à indústria médica defenderia como solucionadora do sofrimento humano (MENEGHEL, 2003).

Tal discurso nos induz a pensar que cada indivíduo é absolutamente responsável pela sua própria existência, o que pode se traduzir num sentimento de insegurança pessoal.

Tomando como referência o ponto de vista da Psicologia do Trabalho, concordamos que o trabalho pode e deve ser visto como uma possibilidade de se garantir a saúde através da luta individual e coletiva pela amenização de vários sofrimentos do dia-a-dia de trabalho.

Dejours (1999) teoriza sobre o "como tolerar o intolerável"? Diz o autor que nem todos que sofrem apresentam uma reação política. O sofrimento somente suscitaria um movimento de solidariedade e de protesto caso o trabalhador reconheça que nele há injustiça e envolva o sofrimento alheio. As pessoas que não

conseguem perceber o sofrimento alheio como atrelado ao sentimento de indignação, adotam uma postura de resignação frente a um fenômeno tido como uma fatalidade.

Fazendo uma genealogia da sociedade em termos de mobilização, o autor testemunha que há atenuação das reações de indignação, de cólera e de mobilização coletiva em relação a ações solidárias, ao mesmo tempo em que se desenvolveram reações de reserva, de hesitação e tolerância coletiva à inação. Para o autor, o problema passa a ser o desenvolvimento recente da tolerância à injustiça.

Sobre o "trabalho sujo", o autor afirma que é produtor de sofrimento para aquele que o executa, uma vez que coloca o trabalhador numa situação constrangedora ao obrigá-lo a executar mal o seu trabalho ou agir de má-fé. E essa precariedade na feitura do trabalho não acomete apenas os trabalhadores que se envolvem diretamente com ela. Mas traz consequências para a vivência e conduta de todos os que trabalham. Infelizmente, o desempenho dessas atividades se dá através da estratégia de negar o sofrimento alheio e calar o seu próprio.

Outra ideia instigante do autor trata-se do medo como motor para a mobilização da inteligência no trabalho. Frente à influência do medo, o trabalhador se utiliza de uma gama de inventividade que melhora sua produção, assim como constrange os colegas, de modo a atingir uma posição mais vantajosa no processo de seleção para dispensas. Diz o autor que esse também era o motor do regime nazista, em que os trabalhadores colaboravam zelosamente com o sistema.

Dejours (1999) ainda coloca que há uma valorização do trabalho do mal. Por mal, entendemos a tolerância à mentira, sua não denúncia e a cooperação em sua produção e difusão. Essas ações são instituídas como sistema de comando e organização e são públicas, banalizadas, conscientes e deliberadas. O que levaria as pessoas de "bem" a realizarem essas atividades? Para o autor, esses líderes devem estar em função de uma guerra econômica, primeiramente. E, além disso, deve haver um dispositivo específico para arregimentar e mobilizar as pessoas de bem para a estratégia da mentira. Ninguém gosta de fazer o "trabalho sujo". Pelo contrário: é necessário ter coragem para fazê-lo.

Afirma, ainda, que há uma reversibilidade das posições de carrasco e vítima nesse processo todo, na medida em que esses lugares cada vez mais são instáveis. Na universidade, podemos perceber claramente que o professor, se um dia desempenha uma determinada função política, pode, num outro dia, voltar a dar aulas. A

virilidade daquele que desempenha o "trabalho sujo" (tendo um cargo de poder, fazer valer as exigências instituídas por leis ou normas que acarretam desvio dos princípios acadêmicos) leva o desprezo ao fraco, além de ódio, já que este desfaz um equilíbrio frágil. Aqui deparamo-nos com uma crise ética. Quando percebemos que o mal, a mentira, a competição passam a ser estratégias para se sobreviver às cobranças que o sistema universitário produz, estamos dizendo que as pessoas acabam se conformando a essas demandas sem se sensibilizarem com o sofrimento que podem vir a causar em seus alunos, pares, ou em quaisquer pessoas a quem esse pragmatismo excessivo possa afetar.

Podemos pensar que o "trabalho sujo" é explicitamente realizado pelos docentes que têm uma posição política que lhes outorgue poder para fazer valer decisões que possam causar sofrimento a grupos da comunidade universitária. Nesse caso, o trabalho sujo é direcionado aos demais docentes, que são cobrados por essa lógica, e caso não se adéquem a ela podem ser "expulsos da pós-graduação" ou ter financiamentos recusados pelo departamento. Por outro lado, esse trabalho sujo também rotaciona em diferentes personagens dentro da universidade. Quando o docente relata que a graduação tem servido ao ensino puramente profissionalizante em detrimento da formação que favorece a reflexão, o jogo muda de sentido, e o aluno acaba atualizando para o que o sistema não demande dele pensamento e reflexões. Tal entendimento fica bem claro no depoimento do docente 5:

> E eles [alunos] falam: _ Eu passei quatro anos sem pensar, só aprendendo a copiar *powerpoint*. Agora, no final do curso você quer que eu aprenda a pensar? Cansa muito e eu já desaprendi. Não quero, quero ir embora. [...] Essa frase é uma síntese de várias outras: "Eu não sei o que você quer"; "É difícil", "Não sei, não dá". [...] Agora eles só querem nota. Não sei como é na Psicologia, mas [aqui] eles querem passar. Eles aprenderam isso. E querem ser profissionais; "deixa que eu me viro, que eu aprendo sozinho.

Nesse caso, o aluno é quem dá dicas para que o docente não saia da linha, cobrando na academia o que o mercado irá cobrar dele. Em relação a quem se dá esse trabalho sujo? Quando se coloca como prioridade o que é exigido do mercado (número de produções, rapidez na produção do conhecimento) quem são os afetados? O docente sofre por sentir que se esvai um projeto utópico de universidade que valoriza e preserva o intelectualismo, a concentração, a erudição, o racionalismo. Por outro lado, o jovem universitário ou o aluno de pós-graduação

(pretenso futuro docente) se vê perdido entre uma visão utópica de universidade como a detentora do conhecimento verdadeiro e a prática docente que demonstra atitudes diversas. Conforme defende Dejours, ao jovem é mais fácil se adaptar a essa prática do trabalho sujo, uma vez que não traz na sua história a "memória coletiva dos veteranos" (DEJOURS, 2000:96).

Podemos fazer uma discussão desses conceitos, todos aplicados na universidade, uma vez que o professor que participa dessas comissões avaliativas e punitivas dos seus colegas passa por um processo subjetivo bastante semelhante ao descrito acima, no "trabalho sujo". Não é sem dor nem sofrimento que os docentes conseguem operacionalizar esses critérios, racionalizando-os, ao mesmo tempo em que zelam pelo cumprimento de cotas de produtividade estabelecidas externamente à universidade. Além disso, essa nova tendência da política universitária acarreta enorme aumento da produção acadêmica, cujo objetivo se encerra no próprio ato produtivo: ser e sentir-se produtivo.

Conforme já citado em depoimento, frente a essa prescrição, alguns docentes seguem mais à risca e outros desenvolvem estratégias para "aparentemente" atender às solicitações requeridas, porém, de uma forma que não lhes seja tão incoerente ou agressiva. Podemos perceber que é nessa adequação que o docente cria estratégias, através da gestão das exigências, adaptação ao contexto requerido e decisão sobre as melhores formas de agir. Mesmo que essas estratégias não sejam defensáveis, devido a uma discussão ética sobre a postura docente, trata-se de uma criação coletiva de um grupo de professores que denuncia que, por parte dos professores, há uma reação no sentido de dar conta da demanda requerida. Podemos citar um depoimento de um docente, em que ele coloca que, para atender à demanda por alta produtividade de publicações, há um pagamento de "pedágio": ou seja, quando se publica um artigo internacional, sempre há o nome de um professor americano, por exemplo. Incluir o nome desse professor seria uma espécie de pagamento pela "aprovação" do artigo numa revista bem classificada internacionalmente. Essa seria uma estratégia que se adéqua às exigências de produtividade feitas pelas comissões, ao mesmo tempo em que requer do docente um "jogo de cintura" para aproximar o trabalho que é possível realizar com aquele que é esperado pelas comissões.

Os professores que recorrem a essas estratégias não o fazem sem mal-estar,

uma vez que elas vão de encontro com pressupostos públicos que zelariam por valores próprios da universidade pública. Se não o percebem como um choque de valores interno, ao menos no contato com a diversidade de posicionamentos na instituição pública essa questão se coloca. Mais do que denunciar esta ou aquela prática, o intuito, aqui, é o de enunciar uma visão sobre educação, sobre conservadorismo e sobre a postura questionadora de certos professores/grupos. Tendo em vista que cada vez mais os meios de produção do trabalho docente são privatizados, aos professores cabe desenvolver suas próprias condições de trabalho, combinando competição, empreendedorismo e voluntarismo. Assim como essa estratégia, muitas outras são criadas por grupos ou individualmente, de forma a mostrar que é dessa forma ativa que a saúde se manifesta no trabalho.

Ir contra a sua ética, impulsionado pela cobrança institucional do grupo, é sinônimo de mal-estar docente. Deparar-se com essas divergências entre o que se acredita e o que se cobra do docente é um movimento de incessante dinamismo e questionamento.

Esse questionamento ético aparece muito claramente no depoimento do docente 6 ao se referir às três atividades que formam o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Em consonância com a discussão proposta por Chauí (1989) de que as três atividades estariam se ajustando às exigências do capital, remodelando ensino e pesquisa, o docente crê não ser possível equilibrar e desempenhar essas três atividades ao mesmo tempo, com o nível de qualidade necessário, a seu ver. Em sua visão, só consegue desempenhar essas três atividades aquele que se dedica a uma delas e que sofregamente dá continuidade às duas outras. Exemplifica essa árdua tentativa com aquele docente que coloca alunos para dar aula para ele, ou usa alunos como “mão-de-obra barata” para coletar dados enquanto ao docente caberia responder pelo laboratório ou por procedimentos mais burocratizados. No entremeio de tantas atividades desconectadas e que tiveram suas funções desvirtuadas, corre-se o risco das interações e troca que a universidade poderia propiciar se reduzirem à produção de conhecimento meramente técnico, o que empobrece de forma consistente a atividade docente.

O mesmo docente 6 se encontra sem perspectiva em relação à melhora das relações grupais na instituição. Por ter passado e presenciado algumas experiências em que um grupo tenta sobrepor-se aos demais docentes, ele acredita que no seu departamento, para conviver bem no trabalho é necessário ser o que ele chamou de

“uma pessoa muito... ‘bandida’, uma personalidade que seja mais ligada, consiga conviver com esses conflitos. E estar ligada em tudo, ao invés de um perfil mais intelectualizado, de estudo”. Realizar o trabalho sujo de salvar a si através das publicações em detrimento do ensino, privatizando uma questão que deveria ser colocada em discussão no âmbito público parece refletir o que Dejours (2000) enuncia como “banalização” da injustiça. Em outro momento de seu depoimento, o docente fala em “vender a alma para o diabo” e compara a estrutura grupal dominante à “máfia”: “eu me sinto em Chicago, na década de 30. Seria como eu reclamar para o *Al Capone* do que está errado. Ele vai me matar.”

Podemos refletir como essa exigência afeta o professor, levando em conta seu sofrimento e seus preceitos sobre a vida, a academia, o magistério? Certamente, aos professores que fazem parte desse grupo dominante do departamento, as relações não se dão de uma forma límpida, mas permeadas pelo autoritarismo e pelo mandonismo do mais poderoso, que obriga aos demais se ofuscarem. Por outro lado, os docentes que não fazem parte desse grupo acabam por receber represálias indiretas e “travestidas” que não conseguem extrapolar os muros departamentais e, quando o fazem, segundo o docente 6, há toda uma retórica de que a “pessoa [que questiona] está atacando, [é]contra. Nunca [é visto] como alguém que discorda. É sempre no sentido de desqualificar quem está criticando. Não tem espaço de debate”. Fica claro que há uso do personalismo para desqualificar discursos que destoem do modo de pensar predominante nesse departamento.

Como o docente responde a esse clima institucional? Alguns se resignam, já que precisarão dessas relações para continuar seus projetos acadêmicos. Outros se afastam da universidade. O docente cita o caso de um colega que cria um laboratório externo à universidade, onde passa a maior parte do tempo com seus alunos. Ao mesmo tempo, docentes desse departamento afirmam que só ficarão na instituição o número de horas de aula que lhes são requeridos. No seu depoimento, o docente justifica tal estratégia não como mero escapismo, mas como um posicionamento bem pensado e mensurado de forma a não acarretar desgaste de energia desnecessário: há muito trabalho a fazer.

A docente 5 relata que lhe causa muito sofrimento ver seus ex-alunos, atualmente docentes, “ascendendo pela via acadêmica”, nem sempre pela qualidade de seus trabalhos, e fazendo “parte da engrenagem com a qual ela não concorda, mas não quer brigar”. Entendemos, aqui, que ela não quer bater de frente com essas

pessoas, não quer se desgastar por isso, uma vez que o que ela chama de "engrenagem" refere-se ao âmbito instituído da universidade: cargos ou atividades *a priori* definidos pela instituição, que dificilmente poderiam ser modificados num curto prazo. Para essa docente, que já está há mais de três décadas na instituição, é causador de sofrimento se referir às novas gerações que ela ajudou a formar agindo de uma forma não condizente com aquilo que ela acredita A docente cita duas situações que lhe causaram sofrimento nesse aspecto: o primeiro foi que (em sua visão) "por uma inabilidade minha e do meu orientador" compuseram uma banca composta por uma ex-aluna dela. Nessa situação de avaliação, apenas seu orientador lhe atribuiu nota dez:

> E as pessoas que não me deram 10 foram influenciadas por uma ótica [...] timidez ou acanhamento em relação a uma posição, o que eu não concordo. E o meu orientador, que era o mais conservador, soube valorizar essa novidade que vinha no bojo do meu trabalho. Mas eu também soube compreender. [porém] eu tive até momentos de crises de saúde. Saí da minha qualificação com uma crise de otite. Podia ser somático. Juntado uma coisa com a outra (Professora 5).

A docente sentiu uma "inversão" de hierarquia no momento em que uma ex-aluna, agora docente, também a avalia de uma forma classificada por ela como receosa/ limitada devido ao ineditismo proposto no seu trabalho. É como se, agora, como colegas, o posicionamento intelectual da docente mais nova lhe incomodasse especialmente se comparado ao dos outros integrantes da sua banca, apenas pares. Entendemos que essa defesa parece ter lhe causado uma autoavaliação sobre o fruto do seu trabalho como docente e, ao mesmo tempo, uma frustração por ter sido responsável pela formação que, indiretamente, desencadeou a postura da ex-aluna.

Uma segunda situação da qual ela recorda como uma experiência forte foi o que ela chamou de "tentativa de rasteira" por um ex-aluno, agora docente. Felizmente, diz a docente: "a essa altura, você está tão fortalecida, que o entorno faz o anteparo." E, atribui à sua auto-estima e experiência um suporte que lhe evitou ter sido vítima dessa tentativa. Aqui, além do fato de ter sido ex-aluno, a docente também questiona o "trabalho sujo" na academia. Uma emboscada, da qual teriam participado outras pessoas, que teria como intenção causar-lhe sofrimento em nome do interesse de outros. Essa prática estaria sendo tolerada em outros âmbitos como um "mal necessário"? As pessoas estariam se resignando frente a esse tipo de prática?

Essas duas experiências que a docente classifica como "experiências fortes"

parecem denunciar uma postura que no início do depoimento a docente chamou de "cuidado, quase que uma postura de mãe em relação a seus alunos". Ambas as situações parecem ter sido interpretadas pela docente como tentativas de traição por parte dos docentes ex-alunos. Apesar de hoje serem docentes, fica mais marcado/tatuado neles o papel de seus ex-alunos que foram, no passado. Nesse sentido, utilizando a comparação que a docente faz com a maternidade, é como se ela fantasiasse ser responsável pela formação integral desses ex-alunos, de forma que, quando eles têm comportamentos dessa natureza (limitados ou antiéticos, como ela classifica) é como se explicitasse um "fracasso" de sua parte em relação à qualificação dada. Ao mesmo tempo, esses posicionamentos terem prevalecido aos seus lhe fez sentir-se desconsiderada na sua experiência docente e profissional.

Mais uma vez retomamos a visão de Boin (2004), quando a autora chama a atenção para o personalismo e hierarquização influenciando a dinâmica das organizações.

Outra estratégia utilizada pelos docentes no que diz respeito à produtividade, trata-se do fato de que os professores têm conseguido incluir em seus relatórios bianuais atividades que pareciam não contar como produtos, previamente. A inteligência e a troca de experiência entre professores parecem lhes possibilitar discussões e estratégias em comum que tentam driblar a dureza das regras prescritas, de forma que essas se aproximem do trabalho real que é feito na academia. Com essa prática citada, ao mesmo tempo em que o docente consegue explicitar outras atividades anteriormente não consideradas "produtivas", há um esforço intelectual e político no sentido de questionar a ordem e as regras instituídas. Isso acontece na medida em que o docente oficializa todas as suas atividades que "informalmente" aconteciam, e que não eram reconhecidas como atividades que merecessem ser publicizadas para a instituição.

Outra situação envolvendo docente e aluno ocorre quando o docente propõe um trabalho para o aluno, ou, quando ao dar orientações e diretrizes para um orientando, prescreve as atividades requeridas ao discente. Mesmo conhecendo na prática o trabalho que deverá ser realizado, o docente corre o risco de prescrever atividades a partir de outro olhar: o de alguém que já tem certa bagagem experiencial, e que realizaria a atividade de uma forma diferente. Os alunos lhe mostram que nem sempre a realização do trabalho se dá de forma única e linear, segundo o planejado: o aluno modifica a tarefa, na medida em que agrega a ela a sua

forma de pensar, podendo superar, inclusive, as expectativas inicialmente pensadas pelo docente. Na academia, isso é bastante frequente e, em muitos casos, positivamente aceito. Temos em mente que essa prescrição dada pelo docente não se assemelha à prescrição dos gerentes Tayloristas, mas há uma tênue semelhança, já que a execução da atividade inclui a criação, a astúcia e a ambiguidade daquele que a executa.

Além das prescrições ao docente, estabelecidas no Estatuto da Universidade, incluem-se outras tarefas que não são diretamente ligadas ao ensino e à pesquisa. Por outro lado, a falta de pessoal técnico e docente avoluma atividades que não podem ser postergadas para o funcionamento da rotina da universidade. Frente a esse contexto, temos o trabalho real do professor, que acaba se dividindo entre atividades essencialmente docentes e atividades burocrático-administrativas. É importante ressaltar que esse acúmulo de atividades é uma tendência em todas as áreas de trabalho, tendo em vista o enxugamento de pessoal no mercado de trabalho contemporâneo. Uma consequência importante dessa prática na universidade é que o docente acaba por se desdobrar entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão, além da burocracia administrativa, participação em comissões, e exercício de cargos e poder na academia. Um tempo intensamente tomado por atividades pequenas que não agregam ao fazer docente e de pesquisador.

As atividades principais do docente do ensino superior (dar aula e pesquisar, orientar e supervisionar) são atividades que, privilegiadamente, exigem planejamento e posterior execução refletida. Nesse sentido, é necessário haver criatividade por parte do docente para o exercício da liberdade de fazer novas adaptações e acertos em relação ao planejamento inicial (em se tratando das aulas, atividades de pesquisa) e à sua própria carreira como um todo.

A astúcia para lidar com esse hiato, e "sabiamente" criar novas possibilidades de viabilizar o seu planejamento sem desconsiderar a participação dos alunos é desafiante e possibilita os mais diferentes aprendizados, mesmo após muitos anos de magistério. Essa luta constante para provar a qualidade do seu trabalho no dia-a-dia é, para nós, uma demonstração de saúde.

A partir do levantamento bibliográfico sobre o mal-estar docente, percebemos que se trata de um conceito bastante discutido em diferentes áreas do conhecimento. Fala de um sofrimento psíquico, um modo de afetar-se em relação à ideologia do novo contexto em que há obrigatoriedade de ser autônomo, sem as

devidas condições para tal. O mal-estar psíquico deve ser entendido nesse contexto de produção sócio-político-ideológico, que imperativamente define novos modos de ser saudável. Pressupõe que o indivíduo seja sociável, adaptável, mas, ao mesmo tempo, autônomo, independente e produtor de si. A cobrança por características que exigem do indivíduo ação frente às incertezas, escapando da exclusão e se adaptando à nova ordem promove efeitos psicológicos como o desamparo e a insegurança promovendo, mesmo que contraditoriamente, um sentimento de insegurança "pessoal" de massa, em que cada indivíduo o vive solitariamente, sem que necessariamente se consiga refletir nas raízes que levam a tal sensação.

Frente a esse cenário que se desenha, diversos recursos médicos ou farmacológicos se impõem como supostas saídas ao sofrimento psicológico: terapias, antidepressivos, novos diagnósticos médicos e seus tratamentos vêm para dar sustentação a essas pessoas que sofrem da "insegurança pessoal" de massa. Visando potencializar ao máximo as capacidades dos indivíduos, tais técnicas e procedimentos vêm ao encontro da ideologia que se impõe onipresente e mundialmente. A multiplicação de procedimentos com esse intuito também se relaciona com um discurso da Saúde Preventiva, que coloca todas as pessoas como potenciais pacientes ou com carências que os levariam a procurar ajuda médica, psicológica ou farmacológica. A popularização de termos e procedimentos médicos revigora a influência do paradigma *iatrogênico*[31] e suas influências na vida dos indivíduos que se submetem a esses procedimentos.

Em pesquisa realizada no mestrado (HASHIZUME, 2002), um docente que se utilizava de medicamentos curiosamente estabeleceu uma relação entre a máquina e o homem quando se compara a um carro com motor 1,0 que é forçado a ter um desempenho de um motor 2,0. Isso mostra que para conseguir tal performance é

---

31 *Iatrogênese*, do grego *iatros*=médico e *gênesis*=origem, diz respeito a doenças ou efeitos deletérios provocada pela medicina (vista como instituição, como categoria profissional) os quais não existiriam, se o tratamento aplicado não fosse o que as regras da profissão recomendam. São efeitos indesejados provocados pela Medicina sobre a saúde. Não apenas pelo seu impacto direto, mas também pelas transformações que opera em níveis social, simbólico e subjetivo (MENEGHEL, 2003). O efeito iatrogênico gera a produção profissional de traumatismos psicológicos, não apenas no que concerne ao trabalho do psiquiatra, mas em todo o contato com a empresa médica, já que este contato expõe o paciente ao perigo de danos psíquicos, sendo angústia e ansiedade os efeitos mais comuns. Segundo a autora, a iatrogênese clínica, específica do contato clínico em que ocorre ato médico, revela que quanto mais o ato exigir intervenção de especialista ou de infraestrutura dispendiosa, maiores as chances de não haver modificação no prognóstico do usuário, maior período de invalidez e a necessidade cada vez maior de tratamentos adicionais para suportar danos, mutilações, angústias e dores provocados por essa intervenção.

necessário o uso de “aditivos” artificiais que lhe confiram a energia que lhe é necessária.

Certamente, a Medicina e as intervenções farmacológicas nos trouxeram ganhos significativos à vida, propiciando-nos um ganho na qualidade e extensão cronológicas da vida. A despeito disso, suscitou um uso indiscriminado no que se refere à criação de novos diagnósticos a partir de um olhar médico e aconselhando tratamentos curativos com uso de medicamentos. Mal-estares de outra ordem que não são explicáveis pela Anatomia e Fisiologia estão equivocadamente sendo tratados como morbidades que têm etiologia objetiva e anatomicamente observáveis.

Se a angústia, sofrimento e depressão têm tido causas de ordens social, política e ideológica, não faz sentido serem tratadas com medicamentos ou discursos desconcatenados de apologia à qualidade de vida à revelia de questionamentos sobre as raízes que o alicerçam. O sofrimento do docente universitário pode ser tomado como um analisador importante para as questões do magistério, mas também de um mal psicológico que se apresenta na sociedade como um todo.

Ainda no que se refere ao mal-estar na universidade, estudar a saúde do docente nos remete à etimologia da palavra saúde- sol- salus - inteiro. Estudar saúde nos remete a entender não apenas o organismo por inteiro, mas perceber a multicausalidade que afeta a saúde mental e o bem-estar do indivíduo. Analisar os aspectos mais amplos que se enredam nesse tema vai nessa direção.

A saúde mental virou uma expressão polissêmica, usada em situações desde empresariais a educacionais, passando por iniciativas isoladas de indivíduos, que através da literatura de autoajuda e ajuda assistida buscam solução a seus sofrimentos. As definições para essa expressão variam enormemente no que diz respeito a seus fins e referenciais teóricos que as subjazem. Poderíamos nos questionar se não seria mais adequado o uso do termo saúde_ que conforme apresentamos_ já traz em sua etimologia o sentido de integralidade dispensando, pois, sua classificação em saúde física e mental.

O mal-estar e sofrimento produzidos num plano macro não se referem a uma nova doença que deva meramente ser categorizada no próximo Código Internacional de Doenças, mas remete a um estado ocasionado por determinantes que ultrapassam a busca por agentes etiológicos orgânicos e fisiológicos. Ser saudável, portanto, requer a busca por um estado ideal a ser atingido, em que, a partir da luta pela vida o indivíduo, busca superar as adversidades físicas e afetivas.

A luta pela vida se daria a partir do investimento de energia proveniente de várias fontes em busca desse estado ideal de bem-estar (outro conceito bastante amplo e polissêmico, porém, utilizado pela OMS para definir saúde).

A energia a ser investida nessa luta pela vida pode advir do sofrimento (criativo ou patogênico) e da própria pulsão pela vida. A luta travada entre indivíduo que sofre de doenças/adversidades afetivas não é um entrave puramente maquinal, mas atravessado pela ética. Vencer ou não a batalha depende muito dos valores, vivências e do quanto isso afeta a expansão da vida no indivíduo. Tais lutas, parciais ou permanentes, devem ser significadas nas escolhas parciais tomadas pelos indivíduos sem preocupação em classificá-las como certas ou erradas. A discussão da influência da ética nas ações dos sujeitos diz respeito às pertinências dessas escolhas à "morada" adotada pelo sujeito. Caberia analisar para esse sujeito em específico quão adoecedoras tais práticas podem lhe parecer.

Dentro dessa discussão ética, colocam-se questões que apareceram nos depoimentos dos docentes: participar ou não de atividades extra acadêmicas como forma de complementar renda, ações que viabilizam atender às exigências pela alta produtividade em publicações, embates de poder e força que se instituem nos grupos nos departamentos e grupos consolidados nos institutos. A todo momento, o docente é reclamado a uma reflexão ética acerca de seus códigos e modo de pensar a academia, a universidade pública, o funcionalismo público, as relações com alunos e pares, a convivência com o outro, sua visão acerca do conhecimento acadêmico, etc. a ética esbarra em alguns costumes morais correndo o risco de enrijecer, propondo uma visão maniqueísta e enclausuradora acerca dos colegas e da universidade que acachapa ações políticas e engajadas.

5.1- Administração científica do trabalho docente: algumas influências

Este capítulo se mostra importante uma vez já enunciado no capítulo introdutório que há sutis semelhanças entre o trabalho do docente e o trabalho tecnicizado, tendo em vista, primeiramente, a crise na universidade (já descrita e analisada anteriormente), o que tornou o trabalho docente universitário também desvalorizado perante a sociedade.

Numa visão marxista de trabalho, quando este é livre expressa a vida, a produção da vida, trata-se de uma expressão própria do homem, refletindo sua capacidade física e mental. Se o trabalho fosse realmente livre, tempo de trabalho e tempo livre se equipararíam, constituindo-se facetas da vida social.

Dado o cenário já desenhado anteriormente, não é assim que se organiza o trabalho docente na universidade. Para além de uma equiparação do trabalho docente ao trabalho mecanizado ou manual, tentaremos estabelecer alguns paralelos entre o que se pede do docente, no sentido de instituir um modo de trabalho baseado na produtividade por si só, sem que a especificidade do trabalho docente seja respeitada. Como o docente 6 afirma no seu depoimento, crê que a universidade está sendo vista por certos docentes como uma empresa, onde se faria meramente sua carreira, sem necessariamente uma identificação com o cotidiano acadêmico e motivação pelo saber. Nesse sentido, é urgente ressaltar que a academia esteja se equiparando a outros empregos alienadores que impedem ao trabalhador uma visão crítica e contextualizada de todo processo de produção intelectual. O docente se referiu, principalmente, às áreas técnicas, exemplificando que em sua unidade é incomum docentes se aposentarem e continuarem com algum vínculo com o instituto (orientando na pós-graduação ou outras atividades acadêmicas), demonstrando que o vínculo se quebra ao terminar o tempo de serviço do docente.

Apesar das especificidades encontradas no trabalho intelectual do docente (e, em especial, do professor de ensino superior), cabe ressaltar que a tentativa aqui é denunciar uma tendência que tem se imposto ao processo de trabalho docente, em geral, e especificamente no ensino superior público paulista, local que ainda guarda algumas garantias trabalhistas, muitas dessas, frutos de conquistas coletivas e debates de vanguarda dentro do cenário nacional do ensino superior. Cartografaremos um cenário em que, num movimento não linear, mas impetuoso, há uma ruptura em relação ao avanço nas conquistas adquiridas pelo sindicalismo e movimento docente, e retorno a formas de funcionamentos já tidas como superadas pelo novo modelo produtivo.

A partir de um ponto de vista que atravessa disciplinas, proporemos uma compreensão acerca das relações entre tecnicismo e trabalho docente universitário, explicitando como essa relação pode ser nefasta para o trabalho acadêmico.

De forma alguma intentamos comparar o trabalho do docente universitário ao trabalho mecanizado e completamente fragmentado, característicos do início do séc. XX. Queremos apenas apontar que, apesar de certa autonomia e possibilidade de autogerir o seu trabalho, identificamos formas de funcionamento que remetem a esse estilo de organização do trabalho, o que nos mostra a descontinuidade histórica em se tratando de modos de organização do trabalho.

Dentro do novo modelo de organização laboral universitário, enunciado pelos docentes, a educação é concebida como despolitizada, anulada quanto ao seu caráter público e tem um viés mercadológico, condição para ser reconhecida no novo modelo hegemônico de produção acadêmica. A qualidade é sinônimo de aumento de produtividade e lucro, o que coloca as Ciências Humanas numa posição de desvantagem devido à impossibilidade de sua imediata inserção nas forças produtivas.

Frente a essa exigência, alguns professores se mantêm numa posição de questionamento e distanciamento, e outros acabam por se adaptarem a essa exigência parcial ou totalmente. Os docentes que se adaptam parcialmente o fazem dolorosamente, sabendo que se adaptar ao sistema fala de um “mal necessário”, uma prática que não é alienada, a seu ver, já que o docente sabe quais são suas consequências para o ensino público. Os docentes que se adaptam totalmente à demanda sistêmica dessa nova forma de encarar o conhecimento universitário, o fazem utilizando-se do que Dejours (1987, 1994) chama de estratégias defensivas.

Por uma interpretação psicanalítica, tais práticas objetivam mascarar, conter e ocultar uma ansiedade particularmente grave. Alguns docentes se utilizam dessas estratégias, com discursos racionalmente muito coerentes que os distanciam do sofrimento que o trabalho lhes elicia. Como o próprio autor diz, para desenvolverem tais estratégias, os trabalhadores devem (mesmo que inconscientemente) se sentir ameaçados por perigos e riscos reais. Esses docentes acabam reagindo dessa forma por serem sensíveis a um modo de produção de subjetividade forte e sistêmico, contra o qual não se percebem prontos para lutar.

Tentando quebrar essa lógica individualizante do uso de estratégias defensivas dos professores-trabalhadores, proponho relatar as atividades que são comuns a essa categoria, e que podem nos dar pistas de como o docente ressignifica essa realidade. O professor desenvolve atividades como trabalhos de iniciação científica, orientação de pós-graduação (mestrado, doutorado, especializações, quando faz parte de um programa de especialização). Além disso, desenvolve atividades de pesquisa, escreve livros e artigos científicos, participa de bancas examinadoras de trabalhos de conclusão (de graduação ou pós), dá aulas (graduação e pós) e emite pareceres constantemente a revistas e relatórios ou toma decisões quando faz parte de comissões administrativas da instituição. Essas atividades possuem pesos e sentidos diferentes, seja para a cultura institucional, seja especificamente para cada professor.

Todas essas atividades se somam no sentido de promover a produção do conhecimento, através da ação refletida e seu debate com a comunidade acadêmica. A troca com o outro, portanto, é a essência desse trabalho do dia-a-dia que o professor desenvolve. Um exemplo de estratégia defensiva utilizada pelo docente é quando, por exemplo, o professor marca várias dessas atividades em um só momento e dá, ao mesmo tempo, orientação para diferentes alunos (de graduação e de pós). Dessa forma, o docente consegue atender a duas demandas, sem necessariamente realizar duas atividades diferentes. Tratam-se de atividades que requerem orientações de tipo diferenciadas, porém, ao realizar esse procedimento, o docente se vê frente a uma atividade, que pode atender a duas demandas.

Da mesma forma, quando analisamos as publicações com coautoria, nem sempre esses artigos realmente são produzidos dessa forma. Essa velha discussão sobre a autoria dos artigos remete a dilemas éticos de cada docente, a padrões culturais dos institutos e departamentos, fazendo com que alguns docentes lancem

mão desse recurso como uma forma de atender ao produtivismo que lhe é solicitado.

Trabalhar em casa (atendendo alunos) ou levar trabalho para ser feito em casa, conforme citado pela docente 5, pode ser inferido como uma estratégia de defesa, na medida em que estar na privacidade da casa amenizaria o "peso" do trabalho em si. O não deslocamento até a universidade parece dissipar o incômodo do transporte, um aspecto significativamente relevante para uma cidade como São Paulo, mas mascara a contaminação do tempo privado pelo espaço de trabalho docente.

O docente 6, ao conversar com seus colegas de outros institutos e unidades da universidade, percebe que faz parte de um grupo que diferentemente comete práticas antiéticas e autoritárias. Essa impressão *pode* não ser real, mas o deixa confortável por entender se tratar de uma situação excepcional, e não rotineira na universidade. Acreditar que seu departamento é uma "exceção à regra" o faz acreditar que uma outra universidade é possível, mais democrática e que contemple igualmente os interesses dos docentes que integram o grupo.

Dejours (1987) enunciou que o reconhecimento e trocas entre pares são o que de mais prazeroso o trabalho pode eliciar na subjetividade do trabalhador. Nos depoimentos, percebemos que essa necessidade de contato maior com os pares é mais presente, principalmente, em professores que vivenciaram outra época na universidade, em que era frequente um convívio maior entre os colegas de diferentes unidades. O prazer pelo contato com colegas também depende do perfil pessoal de cada um, e historiadores recentes, como Sennet (2001), denunciam a subjetividade privada que cada vez mais tem se acentuado em detrimento de valores públicos, mesmo em se tratando de relações que se estabelecem numa instituição pública. Ao novo docente, essa questão não parece se apresentar como um problema da organização do trabalho docente, mas sim uma tendência que se manifesta em outros âmbitos sociais, que não apenas no trabalho universitário.

Esporadicamente, o docente pode realizar atividades como dar pareceres em revistas, dar parecer em trabalhos de conclusão de curso, momento em que o docente colabora com um colega e seus alunos. A questão que se coloca, aqui, não é tanto dos trabalhos que não são remunerados, mas de uma prática que tem por trás um avolumamento de tarefas administrativas que tornam o professor um empreendedor e autoadministrador de si e de sua carreira, conforme a tendência de mercado.

Mancebo & Lopes (2004) comparam o trabalho do professor ao de um trabalhador de um sistema produtivo industrial, exemplificando que sua eficiência é objetivada em índices controversos. Por outro lado, dizem as autoras, o professor é "produtor das mercadorias 'força de trabalho competente' e 'tecnologia e conhecimento científicos'", fundamentais no novo modelo produtivo universitário.

No modelo produtivo das empresas, se formos analisar a figura do analista de tempos e movimentos, que tem como função principal premiar os mais produtivos e punir os menos, teve início na figura do cronometrista, figura indispensável para o exercício do controle e do disciplinamento dos trabalhadores. Tais aspectos do capitalismo industrial contribuíram para o surgimento de uma série de especialismos e técnicas científicas, que acabaram por justificar e promover a divisão social do trabalho. A especialização é necessária ao capital para que se assegure a dominância de certa forma de funcionamento social, comprometida com os interesses da classe hegemônica. A produção desses especialistas passa a ser aspecto fundamental na constituição de práticas que servem aos valores do capital. O trabalhador, então, é tomado pela ciência como sendo objeto de estudo e de análise minuciosa. Aos poucos, especialismos vão entrando nas instituições/ organizações e produzindo verdades e "descobertas" sobre esses objetos, inserindo uma prática para cada sujeito, com o intuito de conhecer seu funcionamento, descobrir sua essência e fundamento. O discurso dito científico e neutro acaba por produzir verdades dotadas de efeitos poderosos, dentre eles o de naturalizar a divisão do trabalho manual e intelectual, a divisão técnica do trabalho, afirmada como necessidade inerente aos processos produtivos, marcando esses lugares como territórios do saber e não saber.

Em meio às políticas públicas do governo Collor de Mello, a partir da década de 90 percebemos práticas que aprimoraram o racionalismo cientificista, através da valorização ao conhecimento técnico, objetividade, princípios ligados às leis naturais e uso de parâmetros neutros e universais válidos para qualquer área de conhecimento (ROCHA, 2004). Essas práticas tratavam de aumentar o trabalho docente em extensão e em intensidade. Com isso, há uma política de pareamento do trabalho docente com as demandas de mercado, intensificando o trabalho docente e forçando uma mudança na sua rotina.

A individualização dos salários (que no meio produtivo passaram a ser pagos por peça produzida e prêmios adicionais aos que superassem os níveis médios de produção) também é fruto de uma crença desse período histórico, em que seria

necessário que não se padronizasse o salário, para que fosse acirrada a competição entre os trabalhadores, dificultando sua acomodação e impedindo qualquer forma de união coletiva. Nas universidades federais a produtividade individual já é uma estratégia para se garantir uma complementação salarial, inclusive há programas que gratificam e ranqueiam os docentes mais produtivos, hierarquizando os que têm produtividade como melhores pesquisadores e professores.

No caso da USP, em outubro de 2008 foi lançada pela Comissão Especial do Conselho Universitário uma proposta de reforma da carreira, através da criação de níveis horizontais, que segundo o projeto, vai diminuir as diferenças salariais entre doutores, associados e titulares. A celeridade com que tal proposta foi implementada faz com que muitos docentes ainda não tenham claro quais são seus reais propósitos. Para alguns docentes, a falta de discussão dos critérios de progressão na nova carreira os deixa confusos e na espreita de como será efetivamente implementado (ADUSP, 2009).

O encarregado de mensurar a produção de cada docente são as comissões que regulam o regime de trabalho, através de estruturas cada vez mais complexas, além de equipes de docentes e técnicos que se encarregam de exercer esse trabalho de fiscalização e controle dos docentes-trabalhadores.

Da mesma forma em que para o tecnicismo a ferramenta passa a representar algo primordial no processo de trabalho, ultrapassando o trabalhador em si, na academia somos acometidos por um processo globalizante de desvalorização do *processo* de trabalho (e) do docente. Ao invés de uma valorização do humano, que constrói junto aos discentes um percurso construtivista-cognitivo, as comissões avaliativas das instituições junto às quais esses docentes são vinculados prezam a bibliometria (produtividade numérica em determinadas revistas conceituadas como de alta qualidade). Os números são frios e não há lugar para a imprevisibilidade. Essa cobrança oprime a qualidade (produtividade) do trabalho docente, uma vez que ele requer um desprendimento e certa autonomia e liberdade para a produção intelectual, principalmente em se tratando da área de Humanidades. E se, num primeiro momento, a intenção é controlar o trabalhador, no sentido de torná-lo suscetível à manipulação, a opressão e o sentimento de insatisfação desse docente podem acarretar resultados contrários ao esperado. Algumas estratégias são utilizadas no sentido de se garantir essa produtividade: por exemplo, no estudo realizado no mestrado, percebemos que alguns professores acabam por desdobrar o

conteúdo que seria muito bem discutido em um artigo em dois ou três parciais, que se completam mutuamente. Uma estratégia também utilizada, que não é de todo ruim, trata-se de produções coletivas, em que um grupo de estudiosos num tema produz artigos em coautoria, garantindo a produtividade, além da possibilidade de reflexão em grupo.

Essas estratégias são utilizadas à custa de sofrimento e sentimento de incompletude por parte do docente que se usa delas. Os docentes que têm uma visão crítica acerca da cobrança pela produtividade convivem com uma contradição: como manter a qualidade das aulas, a produção de novos conhecimentos através de atividades de pesquisa, se são cobrados apenas por atividades que resultam em produtividade bibliográfica? Há docentes, porém, que se utilizam de estratégias defensivas, no sentido de se adequarem a essa cobrança sem se questionar sobre a pertinência desse critério ao modo de funcionamento da educação pública. Para esses, acreditamos que nem sempre se colocam questões que conseguem por em discussão a amplitude do problema e, por isso, não podem eliciar sofrimento ou questionamentos conflitantes.

Nos depoimentos coletados com docentes, foi enunciado que os critérios de cobrança em relação à produtividade não são explicitados claramente, o que acarreta uma corrida por uma meta inatingível. Tal cobrança infinita "disciplina" e "controla" os trabalhadores docentes, de forma que se sintam permanentemente em débito com a exigência da cúpula conceptora e avaliadora de seu produto do trabalho. Apesar de se tratar de uma cobrança geral em relação a todos os docentes, essa cobrança é mais incisiva em relação aos docentes que possuem contratos precários (período de experiência), que são orientados a garantir alta produtividade para que seus contratos sejam renovados.

Podemos nos questionar até que ponto o zelo pelo numérico reflete o apelo ao marketing do "produto" do professor. Assim como ressalta Weil (1979), o investimento em marketing e em tecnologia de invenção e o aperfeiçoamento de novos produtos surge no sistema cientificista do trabalho, na medida em que há um acúmulo de produtos não vendidos. A novidade passa a ter importância maior quando a academia dá sinais de que se alinha às exigências impostas pelas leis do mercado. Outro ritmo é ditado à academia, que sempre prezou certo "distanciamento" da realidade *in loco* para refletir e filosofar sobre a cotidianidade.

A separação entre os que avaliam e os que são avaliados localiza num dos

extremos os professores conceptores e administradores do sistema regulatório universitário e no outro extremo os trabalhadores-docentes que teriam “certa” autonomia para questionarem esses critérios e/ou se adequar a eles. Apesar de o termo autonomia ser recorrente nos depoimentos coletados, parece-nos que o controle interiorizado por cada um dos docentes torna cada um seu próprio vigia, já que o discurso da alta produtividade atravessa as ações e afetos dos docentes. O sentimento é de que existe uma cobrança invisível institucional que parte de uma estrutura maior e que afeta internamente todos os trabalhadores: nos seus desejos, nos seus modos de agir e de pensar o trabalho docente. Colegas cobrando entre si e ameaças implícitas são mostras de que a autonomia laboral está sendo afetada de maneira significativa. É como se a crise da Universidade, bem discutida por Santos (1999), acirrasse uma busca pela “moralização” e adequação da estrutura universitária à demanda pragmática da sociedade, como forma de fazer jus ao investimento que a população deposita na universidade pública. Trata-se de um discurso impregnado de um olhar moralizante acerca da produtividade, assim como a famosa “lista dos improdutivos”, publicada pela *Folha de S.Paulo,* em fevereiro de 1988, definida pela Coordenadoria de Administração Geral da Reitoria como “relação dos docentes sem produção científica em 1985 e 1986. Desde esse período, podemos notar uma cobrança moralizante de se exigir do docente acadêmico produtividade que se equiparasse à produtividade dos outros setores de trabalho.

Em nossa opinião, porém, outros critérios deveriam ser discutidos no sentido de propiciar uma maior aproximação entre os acadêmicos e sociedade, sem que a universidade fosse descaracterizada naquilo que ela apresenta de mais peculiar e contribuidora para o público.

No depoimento da docente 5, ela coloca que os maiores problemas que teve com orientandos foi quando o grupo era formado predominantemente por professores da rede pública de ensino básico. Por mais discrepante que possa parecer, os orientandos-docentes viviam entretidos com as questões que refletiam a precarização do trabalho docente: jornada excessiva de trabalho, desvalorização docente e imediaticidade de questões que envolviam a sobrevivência devida aos baixos salários. A emergência de problemas que pululavam se sobrepunha às questões acadêmicas da pós-graduação, a ponto do entrevistado sentir que suas exigências eram "incongruentes com o que eles faziam". Professores da rede que buscam a pós-graduação como uma forma de se posicionar diferentemente em

relação às questões educacionais e institucionais, expõem a proletarização do trabalho docente na medida em que se encontram exaustos de suas jornadas de trabalho, pouco tempo sobrando para refletir sobre a sua ação. Num contexto de muitas urgências e emergências, pouco tempo sobra para a reflexão. É o que o marxismo chama da animalização do homem no trabalho. Que tipo de trabalho docente é esse que se torna incompatível com o fazer pesquisa?

Se, sob o ponto de vista da sociedade, estar numa torre de marfim pode ser um peso social para os contribuintes, por outro lado, esse distanciamento, em nosso ponto de vista, se torna necessário para olharmos clinicamente as questões que se colocam na sociedade. A realidade acachapante nos chama para os problemas diários, que acabam por impedir que tenhamos momentos de reflexão para além da mera sobrevivência. Talvez, a procura pela pós-graduação mostra que esse grupo de orientandos da rede de ensino não está conformado com sua situação de trabalhador alienado, problematizando-se acerca de questões que não encontram espaços para serem discutidas no âmbito do trabalho. A dificuldade da docente espelha o sofrimento e as dificuldades pelas quais passa o orientando e a contraditória incompatibilidade entre trabalho docente no ensino básico e o ensino superior público.

A figura do comitê regulador e avaliador do regime de trabalho docente causa uma ruptura nas relações existentes entre avaliador e avaliado, acirrando a hierarquização e concentração de poder existentes em alguns locais na universidade, em detrimento de relações mais igualitárias e democráticas. Podemos fazer uma aproximação com o que Dejours (1999) denominou "trabalho sujo": desenvolver o trabalho sujo implicaria em cindir a confiança entre os colegas, influenciando no que de mais peculiar existe no trabalho do docente: a disponibilidade permanente para os alunos e relações humanas, a partir das quais a troca de vivência e opiniões propiciam a formação acadêmica. A convivência social garante a transmissão de conhecimentos não apenas externalizados, mas também conhecimentos tácitos, que são passados em momentos e situações imanentes ao cotidiano relacional entre aluno e professor ou entre professores. Na medida em que prega a objetificação, o tecnicismo e a neutralidade nas atividades, a avaliação bibliométrica acaba por promover uma incompatibilidade com as afetações promovidas nos encontros. Esse cerceamento afeta não apenas as relações entre alunos e professores, mas também entre pares, já que a disponibilidade humana é afetada na medida em que o docente

vê tolhida a sua espontaneidade no parco tempo que lhe resta para colocar em dia suas atividades rotineiras.

Já nos enunciava Maturana (1998), que na política, assim como em todas as nossas decisões "tidas como fundamentadas em aspectos puramente racionais", as opções são permeadas, principalmente, pelo caráter emotivo. Ao relatarem suas posturas como trabalhadores da universidade, professores evocaram as mais diferentes emoções resgatadas através da narrativa tanto profissional como pessoal dedicada à instituição. Nas narrativas com os docentes são comuns desabafos, confissões, denúncias exaltadas, mostrando quão transpassadas são as esferas educacional/política e emocional. Uma determinada postura política vem acompanhada das marcas da experiência de formação de base, em que encontros diversos possibilitam tais escolhas. Ela traz consigo acontecimentos sentidos pelo sujeito, seja individual ou coletivamente, de forma a definir uma ética e posicionamentos políticos próprios. É nesse sentido que propomos o entendimento da prática política universitária, imersa numa rede de afetações diversas que ressignificam para o docente sua trajetória profissional e pessoal.

Também relacionado com o emocional é o atual sentimento de solidão/ individualismo que afeta o trabalhador moderno. Se no início do século XIX, apesar da incipiente articulação dos trabalhadores, havia um questionamento em relação ao modo de organização do trabalho até então vigente, hoje, apesar do enfraquecimento dos movimentos sociais, exacerbação do individualismo e certa "solidão" vivenciada pelos docentes, algum espaço para mobilizações e questionamentos existe e, de alguma forma, é aproveitado pelos professores-trabalhadores. Através de práticas disruptoras, o questionamento pode se dar: nos debates, discussões entre pares, na formação que se dá nos grupos de orientação e de estudo, em trabalho interventivo que rompa com a lógica vigente, dentre outras práticas construídas ao longo do tempo, frutos de negociação. Driblando dificuldades como a superexposição, o receio de se deparar com o conflito grupal e a escassez do tempo para o desempenho de suas próprias atividades, alguns docentes entendem ser a universidade pública um espaço privilegiado, no qual *ainda* são possíveis tais questionamentos. Frente a isso, colocamo-nos a seguinte questão: O que levaria alguns docentes a "terem mais trabalho", vinculando-se as atividades administrativas em meio ao acúmulo de atividades cotidianas? Parece-nos que, além da identificação com a atividade, também intervém o desejo de poder ou de pequenos poderes que resultam em algum

ganho pessoal, profissional ou financeiro. Cremos em uma ética e numa crença que caracterizam o trabalho na educação como a transformação do futuro para além do trabalho cotidiano. Aqui, não estamos falando de docência como sacerdócio, visão bastante difundida no senso comum, mas sim de um ideal que o professor trabalhador busca: a satisfação com a qualidade daquilo que desempenha. O trabalhador tem mais prazer em fazer o seu trabalho da melhor maneira, usando o máximo de seu potencial para ludibriar patrões e clientes (DEJOURS, 1999). Acreditamos que no trabalho docente não é diferente. O fato de lidar com relações humanas e afetividade canaliza/sublima a energia do docente no sentido de desenvolver atividades que lhes sejam mais significativas e mais afeitas. Usar o seu potencial dentro daquilo que está disponível para o trabalho é importante para o docente, de modo a aproveitar suas capacidades intelectuais/afetivas e para isso utiliza-se de táticas que lhe permitam realizar aquilo em que acredita, dentro de seus parâmetros éticos.

Em nome da esperança na possibilidade de instituir novos modos de funcionamento institucional, docentes se reúnem e continuam realizando atividades nas quais acreditam, inteligentemente, aliando isso ao que lhes é exigido. Alguns, utilizando-se de estratégias criadas individualmente, outros como uma produção fruto de discussão coletiva.

A (o)pressão institucional parece promover um clima “controlador” que produz uma subjetividade que se molda às exigências instituídas, ao menos, num primeiro momento. A esse modo de funcionar, Guattari (1986) chama de subjetividade capitalística.

Isso fica claro na universidade, quando percebemos que a política universitária atual acarreta enorme aumento da produção acadêmica, cujo objetivo se encerra, em parte, no próprio ato produtivo: ser e sentir-se produtivo. Mais do que condenar esses docentes que assim o fazem, de que forma esse comportamento pode estar dizendo de uma subjetivação serializada do docente que meramente atende às expectativas do sistema, sem ter tempo de refletir aprofundadamente as razões encobertas que se escondem por detrás dos pedidos, e as possíveis consequências de tais exigências? Assim como na sociedade num âmbito geral busca-se a produção de um sujeito submisso, individualista, consumista e acrítico, da mesma forma, na universidade, produz-se uma subjetividade do trabalhador que, perdido em meio às exigências e atribuições "tarefeiras", não tem tempo de pensar distanciadamente

sobre seus atos e o cotidiano acadêmico. Torna-se difícil produzir uma identidade que perceba a necessidade de organização e mobilização para mudança do sistema. Pelo contrário, parecem ser mais comuns estratégias alicerçadas numa visão individualista, cuja racionalidade se expressa na diferença entre ser ou não produtivo (BOSI, 2007).

Tamanho é o enredamento a que os docentes são submetidos, que esses valores impregnam o modo de ser dos alunos e pós-graduandos, que sofrem desde cedo a pressão na academia por serem competitivos. Essa manifestação traz problemas desde físicos a mal-estares psicológicos que presentificam os incisivos pressupostos colocados aos alunos. Um estudo com pós-graduandos, realizado na UNIFESP, relata bem o contágio dos alunos por esse modo de pensar (LOUZADA, 2005, 2009).

Por outro lado, o trabalhador, ao mesmo tempo em que se submete a essa rigidez, também dá sua marca peculiar. Fugindo da subjetividade massificada, a partir de sua formação caleidoscópica e seu modo de ser, percebemos um fato qualquer -racional e corporalmente- de formas diferentes, uns dos outros, o que dá a riqueza e possibilidade de trocas entre os agentes institucionais que se relacionam entre si. O ser humano sofre efeitos, mas também os produz. Por mais que o contexto não favoreça, nossa inteligência e criatividade são canalizadas para alguma atividade específica que nos dará subterfúgios para nos unirmos em defesa de nossa saúde.

O tempo livre é discutido em texto de Adorno (1995), que também será mais bem discutido no último capítulo da tese. Nesse texto, o autor critica a visão que se tem de tempo livre do trabalho, já que este tem por função restaurar energia para o trabalho, e complementa que "se as pessoas pudessem decidir sobre si mesmas e sobre suas vidas, se não estivessem encerradas no 'sempre igual', então não se entediariam". E coloca que o tédio do tempo livre[32] também ocorre, uma vez que se destruiu nas pessoas a capacidade criativa (uma vez que se trata do tempo dedicado à superficialidade da indústria cultural).

Da mesma forma que o tempo livre tem sido encarado como mais uma atividade alienante do processo de trabalho docente universitário, a fragmentação da atividade principal do docente também nos dá mostras da urgência de refletirmos

---

[32] O termo tempo livre, usado pelo autor, foi nomeado em nosso trabalho como *hobby* ou lazer.

sobre esse novo funcionamento que se coloca: as avaliações às quais os docentes são submetidos geram isolamento, fragmentação e tédio no cotidiano acadêmico. Nesse momento, fica nítida a privatização do espaço público, na medida em que o docente acaba se apropriando do espaço público para se valer de conquistas individuais. A avaliação por mérito individual faz com que o docente, ao mesmo tempo em que se sente fazendo parte de uma instituição pública, necessite zelar pela sua carreira individualmente, já que essa cobrança incide particularmente em cada professor.

Os órgãos de fomento têm incentivado a realização de pesquisas em grupo, no entanto, a atividade da pesquisa, em sua essência, continua individual. Ademais, o docente é valorizado pela sua inserção na pós-graduação, pelo número de orientações e artigos, livros publicados, pela sua produtividade e bolsas que ganha por méritos próprios. Soma-se a isso o fato de que a carreira acadêmica (fundamentada principalmente na titulação individual do professor) define a carreira profissional do docente. Esse aspecto revela o conflito entre a carreira pública do docente e o mérito individual de cada novo nível de titulação e prêmios alcançados. Esse sistema acaba por formar uma "elite" de docentes produtivos, que acreditam ter desempenho excepcional, quase que fruto de algum tipo de genialidade que o distingue dos seus pares. A discussão que subjaz a esse debate, e que nem sempre é lembrada, trata-se do fato de que tal seletividade é criada devido à escassez de recursos que esses docentes pleiteiam. Nesse sistema, surge uma identidade docente diferenciada por *status* e prestígio decorrentes da escassez e do caráter mercantil dos recursos para pesquisa. Dessa forma, ser ou não ser um cientista reconhecido é um ritual que se repete a cada novo edital, levando-se em conta apenas a produtividade dos dois ou três anos e desconsiderando- se o que se produziu no passado.

Ainda outra mostra do incentivo à competição entre instituições trata-se de certo modismo pelo ranqueamento, ratificando a existência de níveis hierárquicos que valoram um grupo de docentes em detrimento de outro: os que têm formação acadêmica *stricto sensu* dos que não têm, os docentes produtivos dos não produtivos, os pesquisadores que publicam em revistas conceituadas como “padrão A internacional” dos demais. Enfim, parece-nos que a lógica tenta excluir cada vez mais incluídos, ao mesmo tempo em que torna difícil um excluído do *ranking* adentrar novamente nesse nicho. A política de agências de fomento de pesquisa de estender por três anos os prazos de financiamento para pesquisas classificadas como de *alto nível,* acirrará ainda mais a competição entre os pesquisadores, alunos e

instituições, interferindo de forma relevante na dinâmica de trabalho de instituições públicas de ensino superior, como a USP. Da mesma forma como o trabalho docente em sala de aula, assim como o trabalho de pesquisa *in loco* vão perdendo visibilidade. Trabalhos como pareceres, participação de bancas examinadoras (na instituição em que lecionam) e organização de livros são realizados voluntariamente, ou em nome de colaboração do pesquisador a outros colegas ou em troca de documento comprobatório do serviço prestado para fins de currículo. Aqui, novamente o docente que dá aulas é visto como de menos valor que o docente que publica, estabelecendo um nível hierárquico entre os dois. Há um modo de funcionamento que desincentiva a realização de outras atividades, tão necessárias para a formação mais completa dos alunos.

Uma vez tecidas tais considerações acerca das condições de trabalho do docente no ensino superior público, cabe-nos ir além da mera descrição. Ao invés de recorrermos a visões negativas e apenas de diagnóstico e detecção do contexto demarcado, optamos por também dar vazão a estratégias positivas e afirmativas que os professores-trabalhadores se utilizam para sobreviver em meio a esse contexto. Tais estratégias indicam vida, energia e um engajamento no sentido de reformular e criar novas formas de lidar com o instituído.

Por mais que o docente 6 diga categoricamente que não tem mais esperanças sobre a mudança nas relações entre os grupos no seu departamento, demonstra em sua ações que busca diálogo com outros docentes de outros institutos, e em relação a esse grupo a que se refere, especificamente, tem publicizado as práticas que acredita não serem éticas ou concernentes com a dinâmica de uma universidade pública.

Quando a docente 3 relata que "é muito gostoso, isto eu percebo como um privilégio, poder ter colegas tão brilhantes e conversar sobre qualquer coisa, eles também têm humor, então é bem divertido, eu gosto, gosto muito" faz referência a uma experiência gratificante no seu dia-a-dia de trabalho, referente à natureza fundamentalmente social do trabalho. Tais relações de amizade que se estabelecem entre os docentes ultrapassam o ambiente de trabalho e se constituem também em relações de convívio em outros espaços que não apenas o trabalho (docente 5).

Quando a docente 4 afirma seu prazer em dar aulas na pós-graduação, visto que o número de alunos é menor e seus interesses vão ao encontro do tema ministrado pela docente, ela manifesta seu maior envolvimento com essa atividade,

se comparada à aula da graduação, devido a essas condições mais aproximadas de um contexto "saudável" de trabalho. Esse maior envolvimento fez com que a docente iniciasse um grupo de estudo com os alunos, inicialmente orientandos, e posteriormente abrisse para ex-alunos de cursos ministrados por ela.

Ter uma turma ingressante que apresenta bons trabalhos no final da disciplina faz com que a docente 5 se sinta mais realizada por dar aulas, inclusive, estendendo o cronograma do curso para dar prosseguimento às discussões com os alunos. O reconhecimento do docente perante seus colegas docentes e alunos aparece como um aspecto que dá prazer ao trabalho como docente e pesquisador. Quando os alunos dão um *feed back* ou comentam sobre o bom trabalho feito pelo professor é o momento em que muitos deles se sentem reconhecidos e gratificados pela atividade que desempenham.

Outro momento que nos depoimentos aparece como intenso para o docente (professores 2, 4, 5 e 7) é quando estes relatam seu ingresso no magistério. Ao relembrar quando se identificaram com a profissão e o que os levaram a ingressar no magistério, confundem-se a afinidade pelo magistério, a descoberta por uma área do conhecimento que os fizeram dar continuidade à formação *stricto sensu* e a vontade de imergir no cotidiano acadêmico em tempo integral, afastando-se de outras atividades mais técnicas. Tal identificação é rememorada pelos docentes como uma época em que afetações as mais diversas tocavam esses professores, de forma a ver no magistério a possibilidade de realização profissional. Essa percepção do início da carreira do magistério na USP reflete as afetações do momento de vida do docente. Ao ingressar como docente na instituição, outras questões se colocam: a inserção, agora, como professor na universidade fala de um novo olhar a partir de outro lugar, levando em conta as diferentes problemáticas relacionadas ao cotidiano de trabalho dentro da universidade pública. Novos problemas, desafios e ideias se colocam ao professor, no sentido de ampliar e concentrar seus esforços em questões que digam respeito ao contexto de trabalho.

É interessante chamarmos a atenção para as formas como essa primeira motivação se atualiza hoje, no trabalho desses docentes. Haveria ainda, parte dessa expectativa inicial que os docentes tinham no início de suas carreiras? De que forma eles a presentificam incluindo afecções atuais?

O questionamento que nos colocamos ao falarmos da influência da Administração científica no trabalho docente é: até que ponto os docentes têm se entregado acriticamente ao que de lhes é exigido em termos de produtividade e excelência?

5.2- Especificidade do trabalho docente

O que seria específico do trabalho docente? Lidar com o pensamento e com as teorias sobre ele seria o objeto de trabalho? As relações humanas estabelecidas com alunos, pares, superiores?

O trabalho docente é um trabalho produtivo? Na concepção dos gregos, na Antiguidade, o homem só age livremente quando sua ação não gera nada além dela mesma (ALBORNOZ, 2004). Só quando a atividade humana é práxis, atividade em que os cidadãos resolvem seus assuntos políticos e filosóficos, na qual não há um produto material visível, então a atividade é livre. Segundo tal visão, a práxis prevalece sobre a *poiesis*. O homem só age real e livremente quando utiliza as coisas e não quando as fabrica. Em nossa visão, o trabalho docente é produtivo, sim, porém não de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo mercado, e sim num outro olhar que prioriza a construção do conhecimento e uma formação desinteressada, buscando a ampliação do olhar do aluno e o pensar crítica e reflexivamente.

Se pensarmos o trabalho do docente universitário, assim como no modelo artesanal, o trabalhador terá prazer em fazer com arte um trabalho que domina em todo o processo e que sabe fazer bem. Se for necessário, e se assim o quiser, será dono do seu tempo e poderá interromper a atividade para fazer algo de que goste. Nesse sentido, entendemos que, quando o docente percebe que a sua atividade docente lhe possibilita esse domínio de todo o processo do saber, pode ter muito prazer em realizá-lo.

Teodoro (1994) considera que o trabalho do professor não é produtivo, no sentido propriamente estrito do termo, já que nem todo o seu trabalho é passível de quantificação, assim como os outros trabalhos. Isso pode, de um lado, acentuar a crise já descrita por Santos (1999), já que a sociedade acaba por não valorizar esse conhecimento menos aplicável e mensurável. Por outro lado, a falta de possibilidade de mensuração de seus produtos levou a administração (no nosso caso, universitária) a fazê-lo a partir da produtividade, segundo padrões mais facilmente quantificáveis, de forma a estabelecer o controle do trabalho e, consequentemente, dos trabalhadores.

O professor pode ser visto, nessa segunda visão, em analogia ao trabalhador produtivo industrial imerso numa organização, cuja eficiência é objetivada a partir de índices (mesmo que esses sejam controversos, dada a impossibilidade de

objetivar um trabalho que é, quase que em sua totalidade, imaterial). Por outro lado, o professor também é produtor de mercadorias: "força de trabalho competente" e "tecnologia e conhecimento científico", fundamentais na dinâmica do funcionamento socioprodutivo.

Nesse sentido, a pesquisa ocupa um lugar privilegiado nesse cenário, na medida em que atende a duas necessidades do docente. Dá a ele um retorno prazeroso acerca do que está sendo produzido -uma vez que nesse setor o docente consegue aprofundar seus conhecimentos na área de formação com outros pesquisadores que estão tão motivados quanto em relação ao tema- ao mesmo tempo em que viabiliza atender a exigência pela produtividade, cobrada pela cúpula administrativa e órgãos financiadores, além de se tratar de uma tendência mundial no meio acadêmico.

Apesar dessa especificidade do trabalho docente em relação a outras ocupações do meio produtivo, autores como Nunes (1999) e Minayo-Gomez (1999) falam da proletarização do trabalho do magistério e suas consequências, focando a educação básica. Se transpusermos essa discussão para a nossa pesquisa, no ensino superior também há uma sensação (seria apenas uma sensação? A partir do que lemos em Santos (1999), não.) de diminuição da valorização de seu trabalho, o que provoca uma determinada representação subjetiva e real acerca da profissão e do cotidiano de trabalho[33]. Em geral, os teóricos marxistas defendem o professor como um trabalhador como os demais, que se enquadra num contexto geral do mundo do trabalho e que deve se unir aos demais trabalhadores, zelando por seus interesses de modo geral.

Gostaríamos de defender, aqui, que o trabalho do docente se caracteriza por aspectos peculiares que o classificariam como o de uma profissão que não pode ser generalizada como as demais. Isso será mais bem explicitado num capítulo adiante, no qual falaremos sobre a especificidade dessa atividade.

Mais do que lidar com o conhecimento e despertar no aluno suas potencialidades acadêmicas e profissionais, gostaríamos de chamar a atenção para o convívio humano que o trabalho docente requer. Com uma formação *stricto sensu,* que não necessariamente habilita o professor para lidar com pessoas, o professor tem uma vivência larga na sua área de especialização, porém, aprender a lidar com

---

[33] Mais adiante analisaremos as repercussões desta para a saúde mental do docente.

alunos e colegas é um aprendizado a partir da prática. Conforme enunciado no início deste trabalho, alguns autores defendem que a disciplina Didática no ensino superior poderia facilitar uma melhor performance do professor, mas acreditamos que o "ser professor" é um aprendizado que requer a construção de um modo de ser que englobe os exemplos e os modos aprendidos acerca da docência. Essa construção é original e requer de cada professor a busca ativa pelo seu modo peculiar de exercer o trabalho, processo que não será garantido por disciplinas ou teorias sobre o assunto. Podemos dizer que seria um processo de busca pelo "autoconhecimento profissional": ou seja, pressupondo certa maturidade pessoal, o docente criaria uma ética profissional que abarcaria aspectos tanto externos (influências, exemplos de outros docentes que passaram por sua vida) quanto subjetivos (momento da vida em que se encontra, relação com a profissão e percepções sobre os alunos, pares e chefia). Assim como a psicoterapia, o processo de autoconhecimento pessoal, trata-se de um processo angustiante, porque solitário, mas necessário, já que essa vivência faz parte de um amadurecimento profissional e pessoal.

Assim como proposto no tecnicismo e na Administração Científica do Trabalho, são recorrentes as políticas que defendem a separação entre concepção e execução, estandartização de tarefas e intensificação das exigências em relação à atividade laboral, com inflação nas tarefas e sobrecarga permanente de atividades (TEODORO, 1994).

Em meio ao cenário individualista que se desenha na sociedade e também na universidade, a relação entre aluno e professor, um dos aspectos que se refere à especificidade do trabalho docente, é afetada pela lógica produtivista. As dissertações de mestrado e teses de doutorado tiveram que ser redefinidas e adaptadas ao novo período de duração, comprometendo a maturação do problema de pesquisa desenvolvido nesses trabalhos. Particularmente, a área de Ciências Humanas se vê numa situação mais delicada, dado o tempo necessário para se amadurecer ideias e pontos de vistas diferentes que apresentem certa originalidade. Esse fato é vivido pelos docentes com sofrimento, pois interfere diretamente na sua percepção acerca da qualidade do trabalho a que se propõe a orientar ou mesmo participar.

O *status* social do professor em todos os níveis de escolaridade tem caído

em consequência da massificação profissional, da perda de exclusividade do saber nas comunidades onde o professor se insere e da feminização[34] crescente da profissão. Esses fatores se aplicam fielmente à realidade do ensino fundamental, mas temos notado que se estende ao panorama universitário, conforme já enunciados nas três crises pelas quais passa a universidade (SANTOS, 1999). Os salários incorporam defasagens que diminuem o poder de compra dos docentes, impedindo investimentos que colaborariam na formação, aperfeiçoamento e desenvolvimento de pesquisas que se reverteriam em qualidade para o ambiente universitário. É notório que ainda há certa reverência em relação ao ser docente universitário, mas cada vez mais o professor tem sido visto como mais um (dentre outros) facilitador de aprendizagem. O docente compete com as novas tecnologias que disponibilizam artigos acadêmicos e material vasto para a pesquisa e para o aprendizado, em geral, de forma autodidata. Mesmo reconhecendo que esses outros recursos não substituem nem são suficientes para uma formação universitária, trata-se de um fato que deve ser ponderado para entendermos a complexidade de eventos que se somam ao decréscimo do *status* do professor universitário público.

A respeito da feminização do magistério, como outro fator que denuncia a massificação profissional, podemos dizer que a carreira do magistério superior, por um longo tempo, se restringiu aos homens. A necessidade da dedicação quase que integral à atividade, assim como o *status* que conferia e a competição para a ocupação dessas vagas, foram causas da onipresença de professores homens no ambiente universitário. Camacho (1997) relata o machismo nas relações

---

[34] Aqui, referimo-nos à feminização do trabalho docente, principalmente no ensino fundamental, discutida por Neves (1999) em que se concebe o magistério como uma atividade feminina, já que é composta majoritariamente por mulheres e essa composição foi historicamente construída. Em diversos períodos a escola foi masculina e religiosa. Do ensino religioso, produziu-se um imaginário que associava magistério a sacrifício e doação. Com o seu atrelamento ao Estado, os docentes vão se afastando progressivamente das comunidades e perdendo o controle sobre o seu trabalho. Há um movimento no sentido de profissionalizar a profissão, refletido no exercício em tempo integral dos professores, do enquadramento estatal da educação, do reconhecimento da instituição como de formação específica e na constituição de associação de professores.
Esse movimento foi seguido de uma desprofissionalização do magistério, uma vez que há uma diminuição no controle estatal da educação e os professores vivem uma crise de identidade.
O ingresso das mulheres é motivado pelo início de sua escolarização no cenário de crescimento da educação elementar de massa. Aqui, devemos reconhecer a construção ideológica do trabalho feminino, determinado pelo acesso de muitas mulheres a esse tipo específico de atividade e o lento processo de transformação para uma atividade de mulheres. Para os homens, essa atividade deixa de ser atrativa, havendo aumento no nível de escolaridade das mulheres afetando as relações sociais de gênero, assim como pressões econômicas sobre o magistério. A história do magistério feminino, segundo Neves (2000), tem origem no ensino público: o Estado, visando diminuir custos na educação, contrata mão de obra feminina, mais barata e menos qualificada. Esse aspecto se mostra determinante na perda do estatuto socioprofissional do magistério.

universitárias e analisa como a irregular distribuição de homens e mulheres na academia ainda reflete um olhar preconceituoso acerca da mulher.

O autor chega a algumas conclusões: na pesquisa realizada, o autor ressalta que a participação feminina difere nos poderes acadêmicos e administrativos em relação ao poder sindical. Este último parece ser um espaço mais democrático, funcionando como uma espécie de contrapoder. Os entrevistados da pesquisa de Camacho (1997) têm uma ideia de que o feminismo abandonou o radicalismo, aspecto que tanto amedronta os homens. As mulheres se queixam da dupla ou tripla jornada de trabalho: enquanto para os homens essa composição de jornadas seria uma "opção" da mulher, as professoras disseram ser impedidas de optar apenas pela carreira acadêmica.

A docente 2 percebe que há realmente um tratamento diferenciado entre mulheres e homens na faculdade onde leciona. Ela própria tem uma visão bastante conservadora de que as mulheres que atuam nesse instituto têm familiares ex-professores universitários ou então foram cônjuges de professores universitários, o que as teria levado ao acesso ao meio acadêmico. Apesar da queixa em relação ao machismo e conservadorismo dessa faculdade, a docente 2 parece aderir a eles, quando, por exemplo, afirma que as mulheres que lecionam nessa faculdade teriam parentes que as influenciaram a entrar ou relações pessoais que abreviaram sua admissão, sem galgar, por méritos próprios, o caminho rumo à academia. A docente também denuncia que os cargos de maior *status*, poder e verbas são disputados com mais veemência por homens e, a ela, apesar de ser docente na área há mais de uma década, só sobrariam cargos políticos não remunerados ou que não teriam um peso muito grande nas decisões da faculdade. Entendemos que essa unidade apresenta um corpo docente de professores que têm um posicionamento mais conservador no que diz respeito a gênero e sua aplicação ao trabalho e isso pode ocasionar, por parte das professoras, certo receio de bater de frente com algumas estruturas enrijecidas na cultura universitária e social.

Por outro lado, em termos de relações interpessoais, no trato com alunos e especificamente com orientandos, a profissão docente se diferencia das demais no sentido de cuidado ao aprendiz. A docente 5 conta que saber lidar com a sua afetação em relação aos orientandos e alunos também foi se sofisticando com as experiências e *know how* adquirido ao longo do tempo. No seu entendimento, contanto que se confira espaço ao aluno, as relações se dão como um "cuidado", uma relação de

proteção. A docente reconhece a *situação de lidar com os alunos* como uma atividade que inevitavelmente a leva a ter contato com as personalidades de cada orientando específicas, mas que são vividas como algo inerente à profissão. Nesse "lidar com a personalidade de cada um", ela diz ter contato com comportamentos atualmente mais frequentes na universidade como competição e individualismo, que ela consegue podar ou "simplesmente corto e tento ficar mais imune a esse tipo de coisa". Com esse tipo de comportamento, certamente a docente, ao mesmo tempo em que cria um mecanismo regulador de seu trabalho para lidar com esse contexto, também passa indiretamente seus valores em suas atitudes, de forma a refrear comportamentos e atitudes que são avessos à sua ética. Talvez a docente tenha escolhido relatar suas relações com seus orientandos por se tratar de um relacionamento mais duradouro que pode perdurar por anos, ao passo que o contato com a graduação limita-se a um semestre, na maior parte das vezes.

Tendo em vista o encurtamento dos prazos na pós-graduação, observamos que essa relação entre docente e pós-graduandos se torna tensa, tendo em vista as perdas em cadeia que se verificam caso o orientando não consiga defender ou não cumpra as exigências previstas pelos órgãos financiadores das pesquisas. Um risco que se corre é da relação de cuidado entre professor e aluno se reduzir a mero tarefismo, ou seja, cumprimento de obrigações acadêmicas tendo em vista os prazos e períodos instituídos externamente. Não seria essa prática uma mecanização de um trabalho, cujos produtos poderiam ser ilimitados se houvesse maior liberdade para criação?

O ato educativo (tanto para o professor como para o aluno) exige uma maturação pessoal e um diferencial emocional, que acabam por ser conquistados no decorrer do exercício da profissão. Por emoção, entendemos o que Maturana (1999) define como "disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos". Para o autor, a educação seria a vivência das relações mesmas dos sujeitos, nos momentos de vida de cada um (professores e alunos). Nessa vivência, é importante a cooperação, em que um reconhece o outro como legítimo, como um sujeito que pode dizer sua palavra. O autor ainda atribui relevante importância ao relacionar-se, mantendo a responsabilidade do sujeito por suas decisões. É nessa relação igualitária, em que aluno e professor têm igualmente possibilidade de criação, de participação e de agir, que o trabalho docente universitário se diferencia do trabalho docente no ensino fundamental. Trata-se de

uma relação em que ambos os polos são ativos, de forma a impedir que se estabeleça uma relação clientelista ou de assistencialismo do professor em relação ao aluno. Aqui se traça uma possibilidade e uma utopia sobre o trabalho docente universitário.

A proximidade ou distanciamento do professor-aluno no ambiente universitário, segundo depoimento de um docente, é essencialmente construída a partir do conteúdo lecionado. Num primeiro momento, em seu depoimento, um docente mostra certo saudosismo em relação às relações que estabelecia com seus alunos no ensino fundamental, mas acaba por reconhecer que prefere esse relacionamento mais pautado no profissionalismo, sem o "altruísmo" e o esgotamento que a docência no ensino básico lhe exigia. O conteúdo seria, então, um primeiro passo para se iniciar uma relação mais estreita entre cuidador e sujeito cuidado. O distanciamento pessoal citado pelo professor 1 no seu depoimento parece ser apenas aparente, se comparado ao relacionamento do professor com adolescentes ou crianças. No ensino superior, a jovialidade dos estudantes citada em depoimentos de docentes se soma à riqueza dos estilos dos docentes, propiciando ricas e construtivas relações, das quais irão se beneficiar cuidadores e sujeitos cuidados. O professor 1, por ser um docente ainda jovem, relata que lhe é extremamente gratificante ter como orientandos pessoas mais velhas, sendo que apenas um deles é mais novo, porém, também traz experiências importantes de seu trabalho.

A alteridade, aqui, aparece como algo extremamente enriquecedor e propiciador de vivências e devires autênticos e criativos. Num ambiente esquartejado, cuja tendência é de se acirrar cada vez mais o individualismo, essa troca trata-se de uma possibilidade interessante que traz um diferencial ao trabalho do docente universitário no serviço público. No trabalho docente, assim como condição humana, algo no outro os obriga a um trabalho afetivo e intelectual. Por outro lado, a não possibilidade de afetação pela alteridade do outro corresponderia à não possibilidade do exercício do humano. Por lidarmos com o outro (seja ele alunos ou pares), isso nos demanda uma atitude frente ao diferente. (ALVES, 2005) É nessa troca social possibilitada pelo encontro com seus pares e alunos que os docentes podem ressignificar e relativizar suas cobranças individuais, suas fantasias e medos solitários, que, se deixados no plano do individual, podem causar sofrimento ao docente.

Pensar no trabalho intelectual do professor universitário é pensar em

mediação[35]. Trata-se de uma ação *in loco* e aparentemente não material que a partir da reformulação de conceitos, de ideias e da possibilidade de criação de novos sentidos transforma a aula num encontro privilegiado e único. O que é abordado no encontro entre professor e alunos se corporifica naquele momento, através das construções intelectuais e relacionais/afetivas que se estabelecem naquele ensejo, permeadas pelo conteúdo que se propõem a discutir. Nos cursos de graduação, os encontros são breves, segundo o depoimento do professor 1: o contato com o aluno se resume a um semestre, que corresponde a quinze encontros, aproximadamente. É nesse curto, porém efetivo, encontro que algo inédito e marcante se produz entre aluno e professor, de modo a provocar um movimento multidimensional que leva ao aprofundamento das reflexões para além da sala de aula.

Do professor, são requeridas disponibilidades intelectuais e afetivas permanentes para com os alunos que estão em contato. Para tanto, o docente necessita estar psicologicamente disposto a essa abertura, promovendo um ato educativo que preze o relacionamento interpessoal vivenciado de forma igualitária. Dentro do modo de ser de cada um, essa disponibilidade se manifesta de forma mais ou menos democrática[36]. A postura do professor em relação ao aluno é marcada, principalmente, pela lida diária em sala de aula ou em outros encontros eventuais.

Um movimento muito comum denunciado pelos participantes de nossa pesquisa é o professor que defende um discurso extremamente democrático e igualitário, porém na lida cotidiana se mostra bastante intransigente, e até mesmo injusto. Esse fato parece nos denunciar uma cisão entre as ideias e os conteúdos discutidos cognitiva e afetivamente na lida dos relacionamentos sociais e educacionais. Ou seja, aliar as teorias estudadas ao afeto e ética pessoais pressuporia, por parte do docente, uma maturidade pessoal e profissional ou uma disponibilidade e abertura para a junção dos dois âmbitos. Por outro lado, tal acontecimento também denuncia a dificuldade de agirmos em completa coerência com o que teorizamos, o famoso diapasão teoria x prática. Se na universidade privada temos acompanhado o enaltecimento da prática pura e simplesmente aplicada nos mais diferentes campos do saber, inclusive nas Humanidades, na universidade pública, e em especial nas áreas que estamos estudando, parece estar

---

[35] Aqui, refiro-me ao conceito de Vygostky (1999): como um processo que se coloca no meio entre duas coisas. No nosso caso, trata-se de uma medicação entre aluno e conhecimento.

[36] Utilizamos o termo democrático no sentido de igualitário.

ocorrendo um movimento de oposição a essa lógica colocada pelo mercado de trabalho. No discurso dos docentes que investigamos, foi explicitado um olhar diferenciado para o engajamento (político-emocional) a questões de interesse público nacional e que utilizem o espaço privilegiado de reflexão acadêmica para esse fim. Entre o ideal norteador e o que efetivamente se tem feito há inúmeras possibilidades de atuação, citadas nos ricos depoimentos dos docentes.

Por outro lado, a despeito da categoria ser composta por indivíduos de classe média e mais abastada, numa atividade intelectualizada que a diferenciaria dos trabalhadores manuais, também podemos ver o professor como trabalhador, o que o engloba numa categoria que tem preocupações mais gerais aos trabalhadores. Exemplos de arranjos da categoria que os coloca lado a lado com outros trabalhadores trata-se das lutas/ debates pelas condições de trabalho, salário, defender princípios que zelem pela igualdade e justiça nas relações de trabalho. A cobrança individualizada pela produtividade acadêmica, aliada à visão ideológica de modernidade do indivíduo preocupado com o cuidado de si e na capacidade de decidir e agir sobre sua causa própria, rasga as possibilidades de laços solidários entre colegas da categoria. Numa tentativa de garantir que o exigido seja cumprido, docentes têm aberto mão de algumas crenças e ideais, conflitando com a ética em que se respaldam.

Presumimos que a autonomia propiciada pela universidade pública no contexto já descrito dê vazão a tentativas de ação que se remetam a ideais pessoais e coletivos, assim como no exercício de reflexões e discussões teóricas.

5.3- O cuidado ao professor/cuidador

Figueiredo (2007) propõe a discussão do cuidado a partir de um viés psicanalítico e fenomenológico. Diz o autor que o cuidado com o outro e consigo é uma forma de permitir ou facilitar que se crie/forme um sentido humano. São três as dimensões do cuidado com o outro: a primeira dimensão garante o sustentar e conter; a segunda seria a função de reconhecer o outro sujeito, prestar atenção e dar testemunho do que o objeto do cuidado tem de singular; a terceira dimensão, e aqui é a que mais nos concerne, é a de interpelar ou reclamar: trata-se da função em que o outro é marcado pela diferença e incompletude. Por exemplo, quando o professor interpela e reclama seu aluno, coloca-se como agente do confronto e do limite, fazendo com que o sujeito entre em contato com os fatos da existência na medida em que o cuidador interpela e seduz o outro por seus gestos e olhares, mobiliza-o e exige-lhe uma resposta. Sem esse cuidado, o sujeito (aluno) não vem a ser. Ao mesmo tempo em que o sujeito cuida, deve renunciar à sua própria onipotência e à aceitação de sua dependência, o que pressupõe ser cuidado por outras instâncias. Para o autor, reconhecer essa finitude e limite deixará o cuidador mais sensível aos objetos de seu zelo, e muito menos propenso a exercer tiranicamente seus cuidados.

O professor, aqui, é visto como cuidador dos seus alunos, atento aos pedidos que esses lhe dirigem, ao mesmo tempo em que é confortado e cuidado pelos pares e por instâncias institucionais (família, universidade, de certa forma, grupos de pesquisa etc.). Vislumbrando um projeto em longo prazo, um docente, além de motivações individuais e profissionais, segue a profissão também levando em conta a relevância socioformativa e transformadora da docência, visão esta atrelada à própria etimologia da palavra *professor*: dar a conhecer, manifestar retoricamente seus posicionamentos (HOUAISS, 2001). Ao professar, o docente mostra o seu cuidado com o outro, na medida em que contribui com a sua marca para a formação de profissionais que irão atuar nos mais diferentes espaços. Trata-se de um trabalho multiplicador e transformador, já que, num longo prazo, surtirá efeito na transformação do mundo na medida em que o aluno por ele formado (mesmo no curto período de tempo de convívio) levará consigo não tanto os ensinamentos

conteudísticos, mas, principalmente, a postura e a ética dos professores que passaram pela sua formação de base na graduação.

Alves (2005) estabelece uma comparação entre a pesquisa e a clínica, defendendo que ambas impulsionam o homem, que se move em direção à vida, dando um sentido a ela. Enquanto a pesquisa se refere à busca incessante pelo conhecimento, por seu sentido à vida, a clínica se remete ao cuidado com o outro, com o objeto do conhecimento.

Por esse ponto de vista, formar alguém é cuidar: é fornecer subsídios para que o aluno consiga enxergar o mundo a partir de parâmetros com os quais ainda não teve contato, visando formar um aluno crítico, criativo e autônomo. Por cuidador, entendemos aquele que, no contato com o outro, promove sua autossustentação, ao mesmo tempo em que reclama a esse outro uma postura, uma atitude ativa.

A docência requer do professor uma disponibilidade para o estabelecimento dessa relação do cuidar, para além do objetivo e cognitivo. A rotina do trabalho docente compreende um intenso processo de atenção e doação de si, além de uma significativa carga de trabalho, muitas vezes cobrada a partir de avaliações quantitativas sobre o fazer docente. Numa visão macro e administrativa universitária, o aspecto técnico da docência acaba sobrepujando a relação tênue do cuidador e do sujeito cuidado. Em nosso ver, o saber pedagógico pode auxiliar, mas, como já dito anteriormente, não garante que essa relação se dê de forma bem sucedida.

A partir do conceito de saúde para Canguilhem (2000), podemos entender que estabelecer relações entre professor-aluno trata-se de uma luta pela saúde, já que essa relação não é garantida, a princípio, mas se mostra como uma conquista que invoca ação de ambos os lados para sua construção. Relacionar-se com os alunos é mostrar vivacidade, é trocar experiências absorvendo essa energia construída no encontro, rejuvenescendo ao conviver com os alunos que trazem questionamentos frescos e problematizações novas, a cada ano ou semestre. Nesse sentido, uma “boa” relação com os alunos nunca estará garantida nem assegurada de início. Por mais que esteja na profissão há muito tempo, ainda assim é necessário lutar pela garantia de um bom trabalho e, consequentemente, por uma boa saúde. Ter uma percepção de si como um trabalhador saudável faz com que o docente se sinta com energia para uma discussão que seja relevante para o aluno, para perceber que é reconhecido pelo

trabalho que realiza, expandir suas potencialidades dentro do que lhe é permitido naquele momento, poder desfrutar do prazer da atividade em si. Nos depoimentos, os professores relatam essa ansiedade em ser apresentado a uma nova turma, com vivências de diferentes formas e tentativas criativas, através das quais aprendem novas estratégias e modos de vivenciar esse espontaneísmo. Essa dinamicidade confere à profissão a conquista da saúde e dos relacionamentos, dia a dia, gerando a necessidade de o docente estar ativo em busca incessante pelo devir.

Fugindo de uma visão dicotômica em que prazer é colocado como antagônico e incompatível a sofrimento, acreditamos que o trabalho, quando permite certa autonomia, como no caso do docente universitário, constitui-se como fonte de prazer, afeta, mobiliza e faz sofrer o trabalhador. Frente a todos esses afetos, o trabalhador desenvolve mecanismos que lhe permitem lidar criativamente com as diferentes facetas do trabalho.

Vejamos como esses sofrimentos têm sido vivenciados pelos docentes nas mais diferentes atividades acadêmicas. Segundo o depoimento da docente 3, os alunos que têm ingressado na universidade pública têm um melhor nível de preparação a cada ano que passa, tendo em vista a alta seletividade do vestibular. Para essa docente, esse fato demanda do professor uma melhor preparação das aulas, visto que há maior cobrança por parte dos alunos em relação ao aprofundamento das discussões e questionamentos mais recentes. A docente 3 relata que interioriza essa cobrança, o que pode ser encarado como mais um fator de exigência e de pressão, por um lado, ou como um incentivo instigador para seu trabalho, na medida em que a leva a investir mais energia na sua preparação de aulas e leituras. Por outro lado, essa "melhora" no nível dos alunos da faculdade tem dado a ela uma melhor respeitabilidade quanto à qualidade do curso, ao potencial dos alunos o que, no caso da entrevistada, afirma que se torna, ao mesmo tempo, um fator instigante para novas ações e projetos.

Ser professor na universidade inclui também um trabalho junto a orientandos, supervisões e atividades administrativas. Vemos que nem todos os docentes se realizam dando aulas, e nos relatos um professor afirma não se sentir motivado a dar aulas na graduação, tendo em vista as volumosas salas e o pouco conhecimento que o aluno de graduação tem em relação ao trabalho especializado do docente. Alguns docentes têm um perfil mais voltado à pesquisa, prestação de serviços ao público ou ao estudo intensivo junto a grupos específicos de alunos.

Esses docentes, estando numa universidade pública, têm um respaldo institucional, além de financiamentos para suas pesquisas, para dar vazão a essas atividades que lhes são mais prazerosas. Participar de congressos e apresentar palestras são possibilidades de atividades que permitem romper com a cotidianidade do trabalho do dia-a-dia universitário. Nessas ocasiões, os docentes conseguem aliar o trabalho ao turismo e a outras vivências para além do acadêmico, na medida em que conseguem sair da sua rotina e ir a lugares que nem sempre seriam experienciados caso não tivessem os vínculos e possibilidades que os convênios e contratos da universidade permitem.

O trabalho docente na universidade pública propicia ao professor, assim como aos pesquisadores, a possibilidade do financiamento de pesquisas, cursos e atividades internacionais que aliam o trabalho à possibilidade de prazer turístico, que de outra forma dificilmente seriam possíveis (FANTINATTI, 2001). Tais viagens financiadas por bolsas ou por verbas institucionais concedidas à universidade propiciam, além de um intercâmbio, momentos de descontração, a possibilidade de se escapar do controle onipresente de seu *locus* de trabalho de origem, abrindo possibilidades para estabelecer relações com pessoas a partir de outra lógica. Isso apareceu no depoimento da professora 5, quando relata que as viagens feitas ao exterior (por serem mais longas) acabam por propiciar momentos de descontração e desvinculação com o cotidiano laboral, sem deixar de lado novas maneiras de se relacionar com o trabalho e com os pares.

Os docentes que se identificam e têm cargos administrativos desenvolvem outros tipos de habilidades: lidar com a burocracia, prestar contas junto aos departamentos e outros órgãos, além de transitar pela política universitária, que inclui participação nas reuniões locais e dos órgãos decisórios universitários, e ainda transitar pelas redes de contato da administração universitária. Para alguns docentes, esse tipo de trabalho pode ser prazeroso, como um entrevistado relata o fato de ter um dia-a-dia ocupado por atividades diversas, e ao mesmo tempo composto por resolução de problemas urgentes, lhe é instigante. Por outro lado, dois docentes, em seus depoimentos, relataram receio de desempenharem tais atividades devido ao tempo despendido (que tolhe parte do tempo de dedicação às leituras e pesquisas) ou devido à não identificação com as habilidades necessárias para se assumir tal cargo. Certamente, ao prestar um concurso público para docente, a especialização na área e a capacidade de dar uma boa aula são medidas e importantes à atividade. Ao assumir

o cargo, o docente se vê obrigado a desenvolver outros tipos de habilidades necessárias à gestão universitária, mesmo que no âmbito interno institucional.

A docente 5 fala em seu depoimento de sua identificação especial por dar aulas. Ela sente prazer em ter o *feed back* dos alunos, interagir com eles e ver seus avanços ao longo do semestre. Demonstra a sua interação com esses espaços e a sua alegria ao nomear como "festa" uma turma de 1º ano no dia da apresentação de seus trabalhos da disciplina, em que ela se surpreendeu com a qualidade dos trabalhos e com o afinco com que a turma se dedicou ao curso, mesmo tendo sido um semestre conturbado em termos de calendário. Essa identificação pelo ensino e pelo lecionar, direciona a carreira dessa docente a atividades que dizem respeito ao dar aula, orientar monitoria e seu relacionamento com os orientandos.

O professor-cuidador necessita estar minimamente preparado para receber essas pessoas que serão cuidadas: no caso do docente, não se trata de um cuidado assistencialista, mas de um apoio ou suporte ao aluno que se encontra aberto para orientações e aconselhamentos acadêmicos que, ao mesmo tempo, está pronto para interagir e autonomamente trilhar seu caminho intelectual, construindo uma relação igualitária.

Por outro lado, ao pesquisarmos o cotidiano de trabalho docente, estamos, de certa forma, afetando-nos por questões que falam do dia a dia do docente, mas também se refletem no ciclo de funcionamento universitário. Debruçando-nos à essa realidade, refletindo sobre suas repercussões para o professor e para a universidade pública, estamos cuidando do cuidador. Estamos numa postura de enfatizar a necessidade do professor estar saudável para o exercício de suas atividades. Infelizmente, percebemos que não há um programa institucional que discuta num nível instituinte as dificuldades e possibilidades do fazer docente. Salvo em situações como fóruns sobre o tema, ou mesmo palestras ou simpósios destinados à universidade em geral, as trocas entre docentes ocorrem no âmbito da rede de relacionamentos de cada docente. É a partir daí que os docentes conseguem trocar informações, mas também estratégias que lhe pareçam ser mais viáveis para enfrentarem as questões que se colocam. A universidade pública permite esses outros espaços de trocas, e eles são comuns na medida em que o docente esteja vinculado a um grupo de produção que lhe permita tais encontros e conversas. Quando não, acabam por realizar tais debates entre colegas de sua rede.

A penetração do modo de pensar da Administração Científica do trabalho fabril tirou dos docentes o poder de decidir com autonomia o seu trabalho. Igualar o trabalho docente a outros modos de produção tecnicizantes reduz os objetivos que deveriam estar em prática nas universidades públicas, lócus privilegiado para o exercício de práticas preocupadas com o público. Como professores cuidadores podem cuidar das indagações de seus alunos, orientandos e colegas-funcionários se se sentem descuidados?

Nos depoimentos, ir contra a sua ética (profissional, pessoal, no trato com as pessoas) provoca sofrimento e mal-estar no docente, não um mal-estar que possa ser enquadrado como uma doença específica, mas que pode ser lido como um *analisador* de processos que se enredam no contexto maior da universidade pública.

Esse mal-estar não é sentido como doença, mas como um sofrimento inerente às atividades cotidianas do trabalho. Conforme Dejours (1994) enuncia, o sofrimento é inerente à atividade laboral e não inviabiliza o prazer no trabalho. Há um sofrimento que faz parte do trabalho docente, como apareceram nos depoimentos: o mal-estar de ser avaliado por um colega docente ex-aluno, a crueldade institucional que se dá nos grupos departamentais devido ao convívio intenso com pessoas de diferentes valores e princípios éticos, a cobrança em relação a si e aos outros no que concerne à qualidade e produção efetivas no trabalho universitário, lidar com a personalidade/emocional dos alunos e das situações inesperadas que essa relação provoca e afeta os professores são alguns dos exemplos de como o mal-estar ou o sofrimento faz parte do trabalho docente universitário numa instituição pública.

Mas não é desse sofrimento criador/criativo que estamos falando. Falamos de um sofrimento que vem sendo construído à custa de um discurso que nos parece extremamente otimista e confiável e que é divulgado na universidade, que tem deixado exasperados tanto os docentes que conseguem atender às suas exigências como os docentes que se veem excluídos desse discurso. Algo num nível maior tem produzido mal-estar (e por que não, doença?) aos docentes que vivenciam a cobrança nas suas atividades cotidianas na universidade. Como Dejours (1994) define, o sofrimento patogênico aparece quando "todas as margens de liberdade na transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho já foram utilizadas" (DEJOURS, 1994:137). Tal sofrimento não compensado solapa e destrói o aparelho mental e o equilíbrio psíquico do sujeito levando à descompensação

mental ou psicossomática ou à doença.

O cuidar, atividade peculiar do docente na universidade, para além do cognitivo e afetivo, deveria contemplar um trabalho institucional para com esses docentes, que transcendesse o mero treinamento pedagógico ou didático sobre as dificuldades do ato de lecionar. Discutir questões de ordem mais ampla propiciam um maior entrosamento entre o docente e sua categoria, além de amplificar o raio de ação "cuidadora" do docente para com a universidade, com seus pares e com os alunos. Um cuidador que se sente descuidado dificilmente teria condições emocionais, maturacionais para exercer com desenvoltura as atividades fim da universidade. Frente a essa incompatibilidade, vemos os docentes investindo em uma ou outra atividade do tripé que deveria alicerçar as atividades da universidade, sem que as demais sejam desenvolvidas no seu potencial. Esse mal-estar produzido pela incompatibilidade entre a ética docente e a nova "moral" institucional provoca sofrimento ao docente, que se reflete em cadeia aos alunos de pós-graduação (mais incisivamente) e aos de graduação.

Para se sentir cuidado, o docente deveria sentir suas ideias ouvidas e discutidas, seja no âmbito departamental, da unidade ou como um todo. Quando ouvimos no depoimento que um docente se sente "um número" a mais na universidade, isso sinaliza que o cuidador não está sendo cuidado no sentido estrito do termo e, dessa forma, apresenta poucas condições de cuidar daquele que necessita.

A dubiedade entre aquele que deve demonstrar a sua força e onipresença e aquele que é fragilizado nas relações de trabalho coloca o docente num papel ora de protagonista, ora de coadjuvante numa seara que especialmente lhe diz respeito: a viagem pela sua história e os sentidos que ela lhe evoca.

Os ranços da Administração Científica no trabalho docente universitário explicitam que o idealismo da liberdade e completa autonomia dos professores universitários são um norte a seguir, porém difícil de se concretizar na prática, já que apesar de estudarmos uma universidade pública, estamos numa sociedade capitalista.

6- O direito à preguiça: trabalho docente e tempo livre[37]

Pelo fato de o trabalho ter sua origem relacionada à atividade obrigatória e monótona (sua origem vem do grego *tripalium*), ainda o enxergamos como associado ao sacrifício e ao sofrimento e, em contrapartida, aos momentos de não-trabalho. Com isso, o tempo de não trabalho acaba por se tornar um momento repositor de energias para o trabalhador, e não com uma existência própria e particular ao sujeito.

Para efeitos didáticos, utilizaremos dois conceitos diferentes para diferenciarmos o tempo que o trabalhador dedica ao não trabalho:

- por *tempo livre* (ócio) entendemos um momento que promove a expansão da vida, eticamente comprometido com o trabalhador, seu desenvolvimento e possibilidades de ampliação de experiências para além e para aquém do que é esperado pelo trabalho. No caso do docente universitário, cremos que o trabalho é realizado em meio a prazer e sofrimento, como já desenvolvido ao longo da tese. A convivência entre trabalho e prazer torna difícil a separação e o reconhecimento da necessidade de tempo livre ao docente.

- por lazer e *hobby* entendemos as atividades que se reduzem à anestesia e à alienação, uma vez que reproduzem a mesma lógica do processo produtivo. Esses

---

[37] O título deste capítulo faz referência ao manuscrito "Direito à Preguiça" de Lafargue (2000), publicado originalmente em 1880, e que, já nessa época, defendia a diminuição da jornada de trabalho acreditando que os avanços tecnológicos deveriam ser usados em benefícios dos trabalhadores, e não dos que lucram (e apregoam o aumento na produção das mercadorias, resistindo sempre à redução da jornada de trabalho). Nesse texto, Lafargue denuncia a santificação do trabalho, promovida pelo discurso neoliberal hoje em voga. Em nossa tese, o elogio à preguiça ou ao ócio opõe-se à euforia neoliberal de exaltação ao mercado, à competitividade dos trabalhadores *full time*, na busca sem limites pelo aumento da produção.

termos se referem a um tempo que não pertence ao trabalhador, mas sim à lógica de produção, referindo-se a um tempo de descanso. Segundo esse conceito, os trabalhadores já que são tolhidos de exercer sua inteligência e potencialidades de escolha no trabalho, necessitam de momentos que lhe façam algum sentido na vida. O lazer e o *hobby* vêm para "tentar", sem sucesso, resgatar o controle do trabalhador sobre seu tempo e sua vida. Mas, tendo em vista seu caráter mercadológico e consumista, acaba por aliená-lo ainda mais, deixando-o "em forma" para a exploração capitalista.

Quanto à diferenciação entre lazer e tempo livre, é importante ressaltarmos que a atividade em si não define a sua classificação como sendo de lazer ou de tempo livre. O que deve ser considerado para o entendimento da atividade são os pressupostos e a intencionalidade do trabalhador no uso do seu tempo. A princípio, as atividades formam um *continuum* em relação do tempo social, que é tempo unitário, é tempo humano (STUCCHI, 2009). Nesse sentido, as várias atividades desenvolvidas pelas pessoas podem se constituir como atividades que obedecem a uma necessidade, obrigação, ao prazer, à diversão, ao relaxamento, à aprendizagem e à criatividade. O sentido que cada uma dessas atividades adquire para cada trabalhador deverá ser entendido dentro de sua ética particular e distribuição pessoal e social do tempo.

Cremos que quando a atividade laboral é vivenciada como prazerosa, produtiva e passível de causar momentos de descontração, não há necessidade urgente de se ocupar o tempo livre com atividades que não se relacionem ao trabalho. A escolha por atividades que serão realizadas nos momentos de ociosidade prezam a intencionalidade de dar vazão a demandas individuais que não são contempladas no tempo do trabalho. Sabendo que o trabalho tem uma natureza fundamentalmente social, inserindo o indivíduo no meio, o tempo da ociosidade pode contemplar outros aspectos do plano coletivo ou privado que o trabalho não atinge.

Os participantes da pesquisa ingressaram no trabalho docente por escolha própria e se identificavam com a atividade, que lhes era prazerosa. Isso dá uma conformação diferenciada ao trabalho docente universitário, que, apesar de envolto pelo modo de produção capitalista, rompe com a lógica do modo de produção fabril, na medida em que o docente minimamente vê seu potencial intelectual ser aproveitado e, de alguma forma, reconhecido.

Nos depoimentos, por exemplo, aparecem referências à família, à prática de atividades livres, atividades feitas em casa (consertos de objetos quebrados, arrumação de cômodos, reformas) que exemplificam que o que caracteriza o tempo livre não é a atividade em si, mas principalmente a intencionalidade que está por trás dela. Quando o trabalhador a exerce em nome de uma busca sua em relação a algo que o trabalho não supre, parece-nos que ele está aproveitando seu tempo como *tempo livre*.

A professora 4 cita que, no atual momento, não tem tempo livre e que o que mais lhe dá prazer são os momentos em que está com os filhos e com a família. Demonstra uma crítica em relação à indústria cultural, e ao trânsito e congestionamento em São Paulo, o que a desmotiva a frequentar *shoppings* e outros ambientes mais cheios de pessoas. O não exercício do lazer padronizado instituído pela sociedade capitalista não a torna, em nosso ver, uma trabalhadora menos "descansada". Pelo contrário, ao se possibilitar estabelecer uma crítica ao entretenimento puro e alienado, essa professora consegue denunciar uma prática desconectada com uma visão de trabalho que possa ser sinônimo de satisfação pessoal/ profissional e de formação geral.

Em nosso entender, não há uma separação universal do que seja ou não prazeroso, em se tratando da rotina de trabalho de alguns docentes universitários. As atividades desenvolvidas (seja no horário de trabalho, seja em horário fora do trabalho) não têm apenas um caráter e podem ser aproveitadas em suas diversas características. O sentido que cada um vai dar deve ser entendido dentro da rede social e de valores a que pertence.

O hobby e o lazer

Segundo Adorno (1995), numa sociedade capitalista a “força de trabalho tornou-se mercadoria, coisificando o trabalho, portanto, o termo ‘hobby’ conduziria ao paradoxo de que esse estado, que intenta se contrapor à reificação, é tão coisificado quanto à rígida delimitação entre trabalho e tempo livre. Para que se possa trabalhar melhor, o tempo livre não deve, em nada, lembrar o trabalho, o que esvazia qualquer possibilidade criativa e autônoma desse tempo.

Para o autor, é como se uma cobrança social tornasse o *hobby* uma obrigação para se desfrutar o tempo que sobra, tornando a "necessidade de liberdade" funcionalizada e reproduzida pelo comércio". Daí concluirmos que a lógica do tempo livre se coaduna com a lógica do processo de trabalho, já que há quase que uma obrigatoriedade para tal atividade, e ela acaba por instituir hierarquias de consumismo.

O hobby seria um tempo acorrentado ao seu oposto, o trabalho. Seriam "ocupações nas quais [alguém] se jogaria absurdamente só para matar o tempo" (ADORNO, 1995:72). Nesse sentido, a partir do que o autor coloca, o tempo livre é criado em função da organização capitalista de trabalho. Ainda para o autor, com o advento do cinema e da televisão a cultura estaria ao acesso de todos, mas a arte perde a sua essência ao se tonar mercadoria. Prevalece não o bom gosto, mas o gosto pelo banalizado, que leva a uma regressão estética.

Assim como a indústria cultural destrói a essência da arte e a possibilidade de evocar no sujeito a introspecção, o encontro com o belo e o estético, da mesma forma, acreditamos que a indústria do lazer violenta o tempo livre da possibilidade de momentos para a ociosidade, também necessários àqueles que são explorados e roubados de si mesmos. Essa indústria manipula os trabalhadores, já que se constitui em mais um canal manipulatório para inculcar a ideologia do trabalho alienado.

A necessidade do lazer e do *hobby* parece surgir devido ao tédio no trabalho que, por sinal, é proveniente da coação e da rigorosa divisão do trabalho em conceptores e executores. O autor defende que, caso as pessoas pudessem decidir sobre si mesmas e sobre suas vidas, não se entediariam nem se sentiriam impotentes. Por outro lado, ao mesmo tempo em que buscam sair desse estado de tédio, as pessoas fazem muito pouco no seu tempo de não trabalho, pois, de antemão, já lhes foi amputado o que poderia ser prazeroso nesse momento. O *hobby* teria algo de supérfluo, o que se pareia à sua baixa qualidade da produção. O tempo livre verdadeiramente produtivo só seria possível para pessoas emancipadas, não para as pessoas que recebem externamente as leis reguladoras de sua conduta. O lazer exercido no tempo de não trabalho se coletiviza e se torna um setor de produção industrial, alienando não apenas quem desfruta dele, mas também os que trabalham nesse setor. Contraditoriamente, o tempo que poderia ser utilizado no sentido de dar liberdade ao trabalhador, acaba por acorrentá-lo duplamente.

Segundo Bottomore (1988), para se ter um lazer ativo, e fazer com que ele

se torne uma parte harmoniosa de toda a vida de uma pessoa, este deve ser acompanhado por modificações na organização do trabalho, que deem ao sujeito uma responsabilidade maior, e maior parte na formação do meio que o cerca, além de mais extensa variedade e interesse em sua ocupação. O autor, aqui, se refere ao trabalho operário e alienado, mas, ainda assim, podemos aproximar a discussão com a realidade do professor universitário. O professor que consegue, a seu modo, vivenciar o trabalho como atividade prazerosa e ligada ao lazer, em primeiro lugar, não sofre de uma ânsia pelo lazer e entretenimento, já que se vê contemplado no próprio prazer que o trabalho lhe suscita. Ao passo que o professor que enxerga seu trabalho como outro qualquer, acaba por estabelecer limites de dedicação horária ao trabalho, reduzindo-o a um emprego, que teria seus horários resumidos ao tempo em que está no local de trabalho. Sabemos que o trabalho intelectual não se processa dessa forma. As ideias se processam sem preocupação com a carga horária de dedicação semanal do docente, e pode ocorrer de ideias importantes surgirem em finais de semana, à noite ou após um expediente de trabalho, o que mostra a processualidade do trabalho intelectual humano. No trabalho intelectual, há uma diferença substancial no que diz respeito ao tempo de produção. Esse tempo não pode ser enquadrado, já que esse tipo de atividade deve considerar que o sujeito que estuda é integral, possui não apenas o seu lado racional e cognitivo, mas imiscuído de aspectos afetivos e relacionais que se estabelecem, também, fora do ambiente institucional. As experiências que lhe ocorrem fora (fisicamente) do seu trabalho podem lhe suscitar indagações e reflexões imprescindíveis e que só são concebidas devido ao "arejamento" das ideias, que ocorre em outros momentos e espaços fora do expediente de trabalho. Por outro lado, não significa que essas atividades estejam destoantes do fluxo processual do trabalho intelectual, mas que fazem parte do complexo processo de produção do conhecimento, que inclui vivências pessoais e de outros âmbitos que não estritamente o intelectual.

Nesse sentido, o lazer é uma cultura vivenciada no tempo disponível, e pode conviver com o trabalho e outras obrigações sociais da vida. Demanda uma atitude de descanso físico ou mental, divertimento e desenvolvimento de sociabilidade. O ritmo de tempo fora do trabalho não é somente contaminação do mesmo ritmo laboral, mas, principalmente, uma estratégia destinada a manter a repressão dos comportamentos espontâneos que poderiam prejudicar o condicionamento "produtivo". Dejours (1987) cita o exemplo de trabalhadores que se recusam a

aceitar as paralisações de trabalho prescritas pelo médico, como uma forma de não perder o condicionamento produtivo, arduamente adquirido. Conclui que o próprio trabalhador se torna o artesão do seu sofrimento, na medida em que, para evitar algo pior, se vê obrigado a reforçar o comportamento condicionado e o tempo recortado sob as medidas da organização do trabalho.

O lazer e o *hobby* têm servido para a produtividade. Primeiramente, o lazer tem sido visto como sinônimo de consumo. Produtos cada vez mais diferenciados (em qualidade e em preços) surgem como forma de "selecionar" os que podem desfrutar de seu tempo de não trabalho. O lazer pode ser alvo de exclusão, principalmente quando o seu comércio é visto como sinônimo de bem-estar. Enquanto que para os abastados o tempo de não trabalho pode ser aproveitado da melhor forma (consumo de lazer caro e consumível), para os pobres ter tempo de não trabalho é sinônimo de desmoralização, desemprego. Sutilmente, nessa forma mercantilizada de lazer, são introduzidas formas de comportamento próprias do trabalho, o que não promove descanso às pessoas, já que apenas as mantém treinadas para reassumirem seus postos de trabalho, quando voltarem à ativa.

O lazer e o *hobby* fariam mais sentido para o trabalho entediado, ou seja, para o trabalhador que tem sua liberdade de criação e de opinião tolhida. O tédio existe devido à coação do trabalho e sob rigorosa divisão do trabalho.

Dentro do *modus operandi* produtivo, o tempo de não trabalho "não rende", pois já lhe foi amputado o que lhe poderia tornar prazeroso. O que produzem, se o produzem, têm algo de supérfluo, nos diz Adorno (1995). Essa superfluidade comunica-se à qualidade inferior da produção, já que os trabalhadores seriam tolhidos de sua capacidade produtiva e criativa. Limita-se a imitações de poesias ou pinturas. Atualmente, podemos exemplificar a indústria cultural com os pacotes de turismo que são vendidos como opções de liberdade e eruditismo, sendo que nada mais são do que roteiros estandartizados em que se fazem um recorte da realidade que será mostrada ao turista consumidor.

Para Camargo (2003), para ser considerada lazer, a atividade tem que apresentar algumas propriedades, são elas: depender de escolha pessoal, tratar-se de uma atividade desinteressada, prazerosa e buscar compensar ou substituir algum esforço que a vida social impõe. O autor classifica as atividades em seis formas de lazer. São elas: físicas, manuais, artísticas, intelectuais, associativas e turísticas. Temos críticas em relação a essa definição de lazer, principalmente porque cremos

que o tempo livre e o lazer se inserem como partes de um sistema que se propõe a alienar o trabalhador de sua consciência crítica. Na discussão sobre lazer, os autores não parecem se posicionar politicamente acerca da visão que têm sobre a atividade, nem explicam como ela se relaciona ao modo de produção capitalista. A futilidade e o entretenimento vazio se utilizam até mesmo de discursos científicos de variadas áreas da ciência para dar mais respeitabilidade ao comércio que se instaura sob o discurso da necessidade de lazer a todos os sujeitos. Apenas para citar alguns discursos utilizados, temos o mito da atividade física como sinônimo de saúde. A partir de uma visão mais crítica, Carvalho (2004) discute que esse mito se utiliza de pressupostos ainda não comprovados e dá importância a alguns aspectos que precisam ser mais bem estudados, além de desconsiderar dados que não nos permitem concluir pela associação estrita entre atividade física e saúde. A autora tece uma genealogia do surgimento da ciência Educação Física, e mostra como esteve sempre associada ao poder e a um discurso higienista, que visava o estímulo à atividade física com interesses políticos e mercadológicos que lhe subjazem. Roiz (2004) também defende, a partir de um olhar da Medicina, os riscos do esporte profissional e o prejuízo para o coração e para outros membros, ao sobrecarregar o organismo com atividades de alto impacto. O autor também denuncia a classe médica, que se omite em relação ao perigo que a prática excessiva de esporte pode acarretar a um organismo. Tudo em nome do incentivo ao comércio de materiais esportivos e seus acessórios.

Tendo em vista todo o questionamento colocado acerca de lazer, acreditamos que no trabalho docente universitário público, boa parte dessas propriedades do lazer são satisfeitas, dada a liberdade que a universidade pública confere a seus docentes. No que diz respeito às atividades artísticas, intelectuais, associativas e turísticas, nitidamente encontramo-as imiscuídas no fazer docente e de pesquisador. A grande produção cultural universitária, aliada a hábitos já trazidos pelo docente, propicia a ele desfrutar de uma vida cultural rica.

Para Salles (2000), o tempo livre é gestado em meio às relações opressivas de trabalho, portanto, a possibilidade de apropriação desse tempo de uma forma que faça sentido ao sujeito trata-se de uma luta. "...vender-se às fórmulas fáceis da evasão e cair nas armadilhas das ilusões de uma liberdade egocêntrica ou recusar caminhos de adestramento é aceitar o deságio de romper com a disciplina da submissão, engendrada nas relações de mercado".

Ao politizarem o uso de seu tempo disponível, os trabalhadores podem desvendar as máscaras de liberdade que a sociedade produz no trabalho e fora dele, transformando o tempo livre em real liberdade.

Quando a docente 2 relata que se esforça por ter quatro ou cinco atividades extratrabalho por semana que lhe garantam qualidade de vida, podemos pensar: se se trata de uma reprodução do que vemos no mundo do trabalho organizacional e alienante, ou mais: que outra mensagem essa docente quer passar? O trabalho docente está sendo realizado como se dentro de uma empresa? De que forma frear essa reprodutibilidade empresarial na universidade pública? Por outro lado, podemos entender que a docente esteja relatando um modo de produção intelectual coisificado. Assim como nas empresas criamos produtos vendáveis, parte da universidade tem deixado de lado seu espírito reflexivo e afastado do mundo consumível para se igualar ao que o mercado nos exige de forma contundente. Seria essa a função da universidade?

O tempo livre, a possibilidade do exercício da ociosidade

Não é esse tempo livre-mercadoria que estamos propondo como saída para a saúde do docente universitário, mas sim um momento que seja importante para o professor, no sentido de lhe possibilitar descontração, para além da esfera produtiva.

Por outro lado, mesmo que o docente consiga reconhecer a produção incessante e não linear do conhecimento, como no depoimento do professor 7: “E, às vezes, [fico] eufórico, porque depende da situação você tem *insights* incríveis .... dando aula e..... a cabeça não quer parar.” Ainda assim, não significa que ele consiga relacionar essa produção incessante de ideias com o fato de ser paliativa a tentativa de esquadrinhamento do tempo para dividir a hora de trabalho e a hora de lazer. Pelo contrário, o docente pode simplesmente acirrar a proposição de atividades que lhes sejam alheias ao mundo acadêmico, com o intuito de se forçar a não pensar no trabalho, tendo em vista a sensação de “invasão” de seu tempo livre pelo tempo do trabalho.

Dados todos esses questionamentos, os quais são de ciência dos docentes,

três docentes (professores 2, 6, 5) colocaram a necessidade de uma demarcação entre tempo de trabalho e tempo livre. Veem a necessidade de separarem temporal e espacialmente as atividades da universidade e as familiares e sociais (não profissionais), que não necessariamente coincidem com as da universidade. Não que acreditem que o trabalho seja acorrentador, a ponto de serem necessários *hobbies* ou outras atividades que possam libertá-lo de suas amarras, mas essa demarcação parece ser necessária para se impor algum limite no que concerne ao momento dedicado à universidade e ao momento voltado à família ou outras atividades que têm motivações não profissionais. Essa tentativa parece ser uma forma de organizar a onipresença do tempo de trabalho na vida do docente, conforme a docente 5 afirma que "lhe toma o tempo todo e não tem fim". Esse limite estabelecido possibilita outros ares e outras atividades que possam se contrabalancear à vida estritamente universitária. Ficar completamente imerso num tempo contínuo em que se juntam tempo de trabalho e tempo livre pode fazer com que o docente perca suas referências de até aonde vai o trabalho do pensamento, e de que forma pensar em outras atividades como agregadoras de conhecimento, mas não diretamente relacionadas à academia.

Determinadas atividades que são trabalho numa circunstância, podem ser lazer em outra, dependendo das relações e da significação que essa atividade tem e do momento em que o sujeito se encontra. Isso se dá, principalmente, para aqueles docentes que puderam escolher livremente seus trabalhos, o que parece ser a realidade dos nossos entrevistados. Quando o trabalho é prazeroso para o docente, o tempo livre parece entrar como uma possibilidade de fazer coisas diversas, e também prazerosas, sem que seja necessária uma separação tão demarcada entre o que é atividade prazerosa e trabalho enfadonho, como acontece em outros trabalhos mais mecanizados.

No depoimento da professora 5 fica nítido que as atividades prazerosas em sua vida entraram de diferentes formas, a partir de momentos diferenciados de sua vida. Por já ter bastante tempo como docente, ela relata momentos de sua vida em que lazer, para ela, eram compromissos sociais.

> [...] eu entrei numa rotina [em] que eu disputava horário de trabalho e lazer. Mas era por circunstâncias. Eu tinha um namorado que gostava muito de sair. Quando eu comecei a ver que era meio obrigação ter que sair... [decidi] dividir melhor essas coisas porque eu também tinha as

> minhas coisas para fazer e, nesse momento, eu restringi um pouco mais meu espaço de lazer, mas para fazer as coisas mais tranquilas, sem pressão (professora 5).

Tal opção da docente nos parece uma forma de redefinir o que é prazeroso em sua vida. Num determinado momento de sua vida, devido à sua companhia, mas também a uma opção sua de entender que tais atividades lhe ajudariam a descontrair e "esquecer" o *stress* do trabalho, essa docente entendia que esses compromissos sociais poderiam contribuir. Quando se questiona em relação à pertinência desses compromissos para a sua vida, redefine que o tempo livre pode ser entendido como simplesmente reservar um tempo maior para as suas atividades de trabalho, aliando-as a outros recursos que lhe sejam prazerosos.

Pensamos que uma forma de aliar o tempo livre, prazer e saúde seria o uso do tempo de forma integral, sem compartimentações, e que o prazer fosse visto como constituinte da atividade laboral, estendendo o tempo de reflexão e de produção a outros espaços e horários que não apenas às quarenta horas semanais a que o docente se dedica. Com isso, o trabalho deixa de ter um viés de sacrifício e atividade desgostosa, para fazer parte de um todo que congrega prazer e sofrimento como facetas ubíquas à atividade. Por outro lado, o prazer que o trabalho confere ao docente não substitui outras atividades prazerosas que ocorrem em outros espaços como, por exemplo, a maternidade, encontros sociais não necessariamente ligados à universidade, o convívio com a família e outros momentos que também podem trazer gratificações das mais diversas, inclusive, complementando o prazer do sujeito como um todo, e não apenas como docente.

O docente 6 relata que mais recentemente tem se policiado para não extrapolar a jornada de trabalho de oito horas diárias. Essa estratégia foi resultado de um conhecimento sobre si e sobre seu funcionamento, que ficou claro com o exercício do magistério. E aponta para uma diminuição nas expectativas e nos ideais projetados pelo docente em relação à carreira profissional.

> Percebi a necessidade de descansar. Por muitos anos eu não percebia a diferença entre férias e aulas. Eu gosto muito do que eu faço. Agora, eu tento não misturar. O prazer [do trabalho] caiu um pouco. Antes eu tinha prazer aqui [na universidade] e estudava à noite, acho que no meio universitário é normal. Você fica pensando o tempo todo. Mas [agora] eu tento me desligar totalmente. Hoje em dia eu tento brecar e descanso totalmente.

Essa prática é diferente da docente 2, que se propõe a ter de quatro a cinco intervenções diferentes completamente alheias às atividades acadêmicas, como forma de extravazar o *stress* e a cobrança, que seriam inerentes ao trabalho em si, independentemente do ramo da atividade.

Podemos nos questionar se o tempo livre realmente se refere a uma possibilidade de obtenção de prazer fora dos momentos de trabalho. Estabelecer o tempo livre ou o tempo dedicado à família e às atividades pessoais não necessariamente areja ou possibilita ao docente produzir novos modos de olhar a vida e o trabalho. A simples imposição do tempo livre, nos relatos, pareceu o estabelecimento disciplinado de um momento para dedicação a atividades outras, que acabam por serem deixadas de lado, uma vez que o trabalho universitário toma grande parte do tempo e não cessa (ou como no depoimento da docente 5 que afirma que o trabalho "não tem fim"). Com isso, podemos pensar que o tempo de não trabalho também está bastante contaminado com os princípios que regem o modo de trabalho acadêmico e trata-se de mais um espaço onde o docente pode realizar atividades que lhe façam sentido e que viabilizem engajamentos a ações nas quais acreditem.

Sobre o tempo de deslocamento do docente de sua casa ao trabalho, nem todos os trabalhadores conseguem perceber que esse tempo também é tempo dedicado ao trabalho. Morar numa grande metrópole como São Paulo acarreta uma série de *benesses*, mas também um gasto excessivo de tempo no trânsito, assim como situações inadequadas em termos de qualidade de vida, típicos das grandes cidades modernas (poluição, violência, ruídos, grandes aglomerações, impessoalidade). O tempo gasto no trânsito de casa até o trabalho também é visto como um fator que se soma à etiologia do *stress* ou da fadiga causada pelo trabalho. Alguns docentes entrevistados optam por morar em bairros próximos da universidade, porém, nem todos o fazem e a Cidade Universitária é um local ainda distante do acesso à cidade. O tempo de deslocamento da residência para o trabalho trata-se de um aspecto que merece ser considerado como carga de trabalho docente.

Frente ao tempo livre, questionamo-nos: ele é necessário? O trabalho desenvolvido numa sociedade capitalista que separa o trabalho de sua concepção é absorto pelas amarras da alienação. De certa forma, o trabalho docente cartografado nesta pesquisa é estranho ao docente como aparece no depoimento da docente mais

antiga, que diz já não reconhecer a universidade [e seus princípios] onde entrou, há trinta anos. A definição de normas e de critérios de avaliação do trabalho, desconcatenadas da vivência prática do docente, parece-nos responsável por parte dessa falta de identificação relatada pela docente.

Nesse sentido, a docente sente necessidade de um tempo para seu recolhimento pessoal, para refletir sobre assuntos de interesse particular e social, dedicar-se à família, e por mais que seja solidária ou concorde com o trabalho acadêmico, também tem suas questões específicas a serem vivenciadas. O trabalho docente, como já desenvolvido nesta tese, exige distanciamento das questões cotidianas com o intuito de promover reflexão sobre a ação. Da mesma forma, para se produzir, escrever e lecionar na universidade, o trabalho demanda um investimento não apenas em termos de carga horária e trabalho técnico, mas afeta o docente envolvendo-o num nível mais significativo e subjetivo.

O tempo livre é necessário para promover uma abertura do pensamento para outras possibilidades que uma imersão muito aprofundada no trabalho não permite. O esforço da universidade em acompanhar o ritmo e a lógica produtivos torna ainda mais importante a existência de um tempo voltado à ociosidade, à preguiça.

Como no depoimento da professora 3, não deveria ser mal visto pelos acadêmicos o interesse por dançar, gostar de atividades não estritamente vinculadas à academia. Além disso, um discurso presente na universidade prega a dedicação ininterrupta ao magistério e pesquisa, mesmo que isso comprometa finais de semana e contatos com familiares e pessoas próximas. A visão tradicional de docência que remete ao sacerdócio contamina o modo de pensar tradicionalista, que hierarquiza o trabalho intelectual em detrimento de outros tipos de trabalho.

TERCEIRA PARTE

Para não concluir, mais algumas questões...

7- Considerações finais

Neste último tópico do texto, propomo-nos a levantar alguns questionamentos que resumem as discussões descritas no trabalho. É difícil, porém, fazer considerações finais sobre um tema que sempre traz novos questionamentos e desafios.

O trabalho nos pareceu ser uma boa oportunidade para o sujeito mostrar-se ativo e saudável, na medida em que luta por promover sua saúde. Conhecedor de seu corpo, seu ritmo e variáveis que mais lhe afetam, o professor vai artesanalmente construindo uma compreensão de seu modo de ser/estar no mundo, ao longo do tempo. Esse amadurecimento é o que garante ao docente mudar suas estratégias, de forma a melhor se dedicar às atividades que lhes sejam mais prazerosas e menos causadoras de sofrimento patogênico.

A crise e as mudanças na universidade de hoje acirraram a cobrança pela lógica produtivista que passa a reger o ritmo de trabalho do docente. Frente a esse contexto, excluindo-se doenças diagnosticadas por médicos, há um mal-estar que acomete o docente, quando este nos relata seu cotidiano de trabalho. O excesso de pressão por produtividade, somado ao pouco tempo que lhes sobra para conseguir cumprir o grande volume de atividades previstas, deixa o docente num estado de cobrança permanente.

A cobrança inicialmente é realizada a partir de critérios externos que banalizam a atividade fim da universidade, na medida em que usa critérios quantitativos para medir a produtividade e efetividade do trabalho docente. Os docentes que são efetivos conseguem exercer uma crítica mais contundente ao que é imposto pelas comissões responsáveis por conceber tais determinações. Os docentes que ainda se encontram em situação precária de contratação, apesar de todo o questionamento, cumprem as atividades com certo receio, uma vez que podem ser mais incisivamente penalizados com o não cumprimento dessas exigências.

O trabalho na universidade tem sido mais desgastante, cansativo e causador de estranheza aos docentes mais antigos, que viveram outros momentos em que a universidade possibilitava maior abertura para a valorização de atividades diferenciadas, além da possibilidade de trocas humanas com colegas docentes. Aos docentes mais novos, algumas exigências parecem ser mais familiares, já que foram formados com as mesmas cobranças, e nos concursos em que foram aprovados os critérios de produtividade e proatividade já são inseridos.

O professor cuidador se sente descuidado. Ouvi-lo é uma forma de darmos voz a ele, eliciando um processo de reflexão sobre o seu fazer, permitindo-lhe que ressignifique certas práticas e discursos dos quais se utiliza em seu cotidiano de trabalho. Sem esse cuidado, dificilmente o docente se sentirá alicerçado para atender aos pedidos de seus alunos, que lhe pedem cuidados.

Seria possível que o professor-trabalhador visse sua atividade como prazerosa e criativa por si só, em que tempo de trabalho e tempo livre seriam uma coisa só? Trata-se de uma questão a se pensar numa sociedade capitalista. Por outro lado, percebemos que no caso do docente universitário, com o tempo de carreira, estabelecer limites de tempo de dedicação para atividades profissionais e familiares parece ser uma forma de separar momentos de dedicação a diferentes prazeres: profissional, familiar, turismo, eventos sociais etc. Esse tipo de estratégia vai além de mera alienação em relação ao seu tempo de trabalho, apontando um recurso construído a partir de tentativas diversas de concatenar lazer e trabalho.

Comparativamente a outras áreas de atuação, a universidade poderia ser um lugar que propiciasse a seus trabalhadores o respeito ao ritmo de cada um, aceitando a diversidade e a possibilidade de produção intelectual sem uma contrapartida numérica produtiva. O docente do ensino superior da universidade pública deveria ser um trabalhador que pudesse ser mais dono de seu tempo, diferentemente de

outros setores de trabalho. O trabalho docente traz uma especificidade que mereceria ser resguardada no seu caráter artesão e ritmo produtivo peculiar de cada docente na relação com o conhecimento e com seus alunos. A universidade teria formas de garantir que isso fosse respeitado, contanto que isso fosse uma prioridade para seus gestores e que seus docentes lutassem efetivamente por ela.

A despeito disso, vislumbramos um cenário cinzento em que a universidade tem acompanhado exigências do mercado corporativo, impedindo esse projeto esperançoso -que ainda existe na memória dos docentes mais antigos e que saudosamente o relembram em suas ações- se mantenha como norte no trabalho acadêmico.

Outros temas que nos tangenciaram e que acreditamos ser relevantes de serem investigados para o contexto da universidade pública são: a visão da universidade sobre o gênero dos docentes e os desdobramentos do trabalho docente na vida de uma professora-mulher, com sua dupla ou tripla jornada de trabalho. A sobrecarga da cobrança (social ou particular) da mulher em relação à sua carreira, à vida familiar e maternal (para aquelas que optam por tal) são aspectos que afetam o trabalho docente e são vivenciados por algumas docentes como dificuldades.

Os docentes que estão em funções gerenciais de destaque na universidade e o sofrimento (ou não) destes em fazer cumprir as determinações que seus cargos exigem também trata-se de um tema instigante que poderia dar continuidade a essas primeiras questões que foram por nós abordadas nessa tese.

A possibilidade de contrabalancear o discurso teórico de professores que estudam as questões sociais e o exercício democrático da produção do conhecimento com a efetiva prática de suas ações também é um tema que muito acrescentaria num estudo mais pormenorizado. O exercício de funções administrativas na universidade explicita um paradoxo entre o estudo acadêmico-teórico distanciado e a real prática que se dá na academia, quando o docente ocupa o lugar do poder e deve tomar decisões a partir do que já refletiu teoricamente. Assim como a sociedade, a universidade se vê em meio a contradições recorrentes do modo de produção capitalista.

8- Referências:

A lista dos improdutivos. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, p. a-17, 05/03/1988.

ADORNO, T. W. *Palavras e sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADUSP. Carreira docente em debate. São Paulo: ADUSP, ago 2009.

ALBORNOZ, S. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2004

ALVES, C.F.O. *Entre o cuidado e o sofrer*: o cuidado do cuidador via experiência de cuidadores/ profissionais de saúde mental. Dissertação (mestrado em Psicologia Clínica) UNICAP, 2005.

ATHAYDE, M. et al. *Psicologia social*: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

BARROS, Regina B. de,. *Grupo*: afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar:* a aventura da modernidade. São Paulo, Cia das Letras, 1986.

BOIN, M.O. *As lideranças na organização empresarial contemporânea*: uma abordagem de relação intersubjetiva entre o homem e a organização de trabalho. Dissertação (mestrado em Psicologia e Sociedade). UNESP: Assis, 2002.

_____ . As lideranças na organização empresarial contemporânea: uma abordagem de relação intersubjetiva entre o homem e a organização de trabalho. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v.2, n.1, p. 45 - 56, jan./jun., 2004.

BOSI, A.P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 28, n.101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 de março de 2009.

CAMACHO, T. *Mulher, trabalho e poder*: o machismo nas relações de gênero da UFES. Vitória: EDUFES, 1997.

CAMARGO, L.O.L. *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CAPONI, Sandra. Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud. *História, Ciências, Saúde*, Vol. IV (2), Santa Catarina, jul-out, 1997. P. 287-307.

CARVALHO, Y. M. *O "mito" da atividade física e saúde*. 4a. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CASTEL, R. La face cachée de lÍndividu Hypermoderne. In: Aubert, N. (org.) *L´Individu Hypermoderne*. Paris: Éres, 2004.

_____ . *Metamorfoses da questão social*. Rio de Janeiro:Vozes, 1998.

CASTRO, P.M.R. *Influência dos estágios pós-doutorais sobre a produtividade docente no sistema de pós-graduação*: o caso da USP. Dissertação (Mestrado em Administração). USP, 2005.

CZERESNIA, D. (org.) *Promoção de saúde*: conceitos, reflexões, tendência. Rio de Janrio: Fiocruz, 2003.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 17, n. 68, 1989.

DANTAS, M.A. *O sofrimento psíquico e as tensões da autonomia na sociedade de indivíduos.* Rio de Janeiro, 2008. Disponível em http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0422.pdf Acesso em 01 de fevereiro de 2010.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional,* 54(14), 7-11, 1986.

_____ . *A loucura do trabalho*. São Paulo: Oboré, 1987.

_____ . *Normalidade, trabalho e cidadania*. *Cadernos CRP*, 06, 1992.

_____ . *A banalização da injustiça social*. São Paulo: FGV, 1999.

_____ . Itinerário teórico em Psicopatologia do Trabalho. In: _____ *et al*. *Psicodinâmica do Trabalho*: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1992.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. São Paulo, *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-231.

EHRENBERG, A. *La fatigue d'être soi*: dépression et societé. Paris: Odile Jacob, 1998.

_____ . *Le cerveau de l´Indiviu*. Paris: Espirit, 2004.

_____ . *Les changements de La relation normal-pathologique*. À propôs de La souffrance psychique et de La Santé Mentale. Paris: Espirit, 2004a.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

ENRIQUEZ, E. A. O Vínculo Grupal. In: LEVY, A. et al. *Psicossociologia: análise e intervenção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ENRIQUEZ, E. O trabalho da morte nas instituições. In: KÄES R et alli (orgs). *A instituição e as instituições*: estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1991.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente:* a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FANTINATTI, M. *O movimento docente na universidade pública*. São Paulo: Alínea, 2001.

GIUST-DESPRAIRIES, F. O acesso à subjetividade, uma necessidade social. In: ARAÚJO, J.N.G. de & CARRETEIRO, T.C. (orgs.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta, 2001.

FIGUEIREDO, L. C. M. . A metapsicologia do cuidado. *Psyche*. v. 21, p. 13-30, São Paulo, 2007.

FOUCAULT, M. *Histoire de la Folie*. Paris: Gallimard, 1972.

_____ . *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

GUATTARI, F. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIRADO, M. Psicologia institucional. São Paulo: EPU, 2004.

KODATO, S. *O professar profano*: crueldade institucional. Tese de doutorado em Psicologia Escolar e do desenvolvimento Huamno. USP. São Paulo, 1996.

HASHIZUME, C.M. *Saúde e participação política*: Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Instituto de Psicologia, USP, 2002.

HEILBRONER, Robert L. *A formação da sociedade econômica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

HELOANI, Roberto. *Organização do trabalho e Administração*: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

HOBSBAWM, E.J. *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____ . *A era do capital*, 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____ . *Os trabalhadores*: estudos sobre a história do operariado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HOUAISS, A.et alii. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Instituto Antônio Houaiss/Objetiva, 2001.

HUBERMAN, L. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Zahar Educação, 1962.

LACAZ, F.A.C. *Saúde do Trabalhador*: um estudo sobre as formações discursivs da Academia, dos Serviços e do Moviemnto Sindical. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). UNICAMP, 1986.

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. São Paulo: Hucitec/ UNESP, 1999.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*: São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. . O Abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Portugal: Horizonte, 1978.

LEVY STRAUSS, A eficácia simbólica. In: _____ . *Antropologia Estrutural II*, São Paulo: Tempo Brasileiro, 1989.

LORENA L. & INÁCIO, A. Uma abordagem jurídica da precarização do trabalho docente nas universidades públicas. Universidade e sociedade. DF, ano XIII, n. 31, out. de 2003.

LOUZADA, R. C. R. .*Formação do pesquisador, trabalho científico e saúde mental*. Tese de doutorado. Doutorado em Saúde mental. Programa de Pós-graduação em Psiquiatria e Saúde Mental do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2005.

_____ . Formação do pesquisador, trabalho científico e saúde mental. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 33, p. 154-154, 2009.

MACHADO, L.D. Ética. IN: BARROS, MEB. *Psicologia*: questões contemporâneas. Vitória: EDUFES, 1999.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

MAFFEI, E.F. *Ansiedade de professores universitários*: um estudo exploratório.

Dissertação de Mestrado. USP, 2002.

MANCEBO, D. Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. *Revista do Departamento de Psicologia*- UFF, v.8,no.3, p.4-10, 1996.

_____ & SILVA Jr. J.d.R. A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações. *Universidade e sociedade*. DF. Ano XIV, n. 33., jun. 2004.

_____ & LÉDA, D. B. *REUNI*: heteronomia, precarização da universidade e do trabalho docente. Educação e Realidade, 2009.

_____ & LOPES, M. C. R.. Trabalho Docente: compressão temporal, flexibilidade e prazer? *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 13, n. 24, p. 138-152, 2004.

MATOS, L.A.L. *Estresse na academia*: um estudo com professores de Rondônia. Dissertação de mestrado. USP, 2000.

_____ . *Docência na educação superior pública e privada* : um estudo com professores de Porto Velho. Tese de doutorado. USP, 2005.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARX, K. Da manufatura à fábrica automática: In: GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____ . Processo de Trabalho e processo de produzir mais valia. In: MARX, K. *O capital*. livro 1, v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____ . A mercadoria. In: MARX, K. *O capital*. livro 1, v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____ & ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

MENEGHEL, S.N. & GUIMARÃES, C.F. Subjetividade e saúde coletiva: produção de discursos na re-significação do processo saúde-doença no pós-moderno. *Revista mal estar e subjetividade*. Fortaleza, v. III, n. 2. Set, 2003.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro, Abrasco, 2000.

MINAYO-GOMEZ, C & THEDIM-COSTA, T.M.F. Precarização do trabalho e desproteção social: desafios para a saúde coletiva. *Ciência & Saúde coletiva*. V. 4. n. Rio de Janeiro 1999.

MONACI, E.M. *Vivência de felicidade e/ou bem-estar na vida cotidiana e no ambiente universitário de professores universitários da Grande SP*. Tese de doutorado, SP. USP, 1995.

MORATO, HTP. *Eu-supervisão*: Em cena uma ação, buscando significado, sentido. Tese (doutorado), Instituto de Psicologia, 1989.

NEVES, M.Y. *Trabalho e Saúde Mental*: a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora. Tese (doutora em Ciências da Saúde). UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

NUNES, M. *Trabalho docente e sofrimento psíquico*: proletarização e gênero (tese) doutorado em Educação. USP. SP: 1999.

OLIVEIRA, P. S. Trabalho, não-trabalho e contradições sociais. In: BRUHNS H.T.. (Org.). *Temas sobre lazer. Campinas* - SP: Autores Associados, 2000, v. 1, p. 47-63.

PAES, J.E.S. *Fundações, associações e entidades de interesse social*. Aspectos jurídicos, administrativos, contábeis, trabalhistas e tributários. Brasília: Brasília Jurídica, 2006.

PAULA, M.F.C. A modernização da universidade e a transformação do perfil de intelligentzia universitária: casos USP e UFRJ. Tese (Doutorado em Sociologia). USP, SP, 1998.

PILLETTI, N. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 14ª ed. 1997.

PILLAN, L.A.; BENSEÑOR, I.M. Síndromes funcionais somáticas. *Revista Medica* 87(4) , São Paulo, 2008. pp. 238-44.

PIMENTA, S.G. *Docência no ensino super*ior. São Paulo: Cortez 2002.

RAGO, L.M. *O que é Taylorismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Revista da ADUSP. Apresentação. São Paulo: ADUSP, Maio de 2004. pp. 4-5.

ROCHA, M. L. & AGUIAR, K.F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília, v.23, n.4, 2003.

_____ . Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicol. cienc. prof., dez.* 2007, vol.27, no.4, p.648-663.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante.* São Paulo: Cortez, 1986.

ROIZ, J. *Esporte Mata*! São Paulo: Casa Amarela, 2004.

ROSA, L.P. Regime de trabalho e carreira docente. In: NUSSENZVEIG, H.M. (org.) *Repensando a universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ/COPEA, 2004.

RÜDIGER, F.R. Literatura de autoajuda e modos de subjetivação. *Cadernos de subjetividade.* V.1., n.1., São Paulo, 1993.

SANTOS, B de S. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SATO, L. e SOUZA, M.P.R de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicol. USP*. 2001, vol.12, n.2, pp. 29-47.

SCHULTZ, A. *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1987.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

_____ . *O declínio do homem público*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SELLIGMAN-SILVA, E. A Interface Desemprego Prolongado e Saúde Psicossocial. In: SILVA FILHO, J.F.da e JARDIM, S.R. *A danação do trabalho*: organização do trabalho e sofrimento psíquico (Orgs.). Rio de Janeiro: TeCorá, 1997. pp. 19-63.

SCHMIDT, I.T. *Stress ocupacional no ambiente acadêmico universitário*. USP. Tese de doutorado, 1990.

SCHMIDT, M.L.S. Plantão psicológico, universidade pública e política de saúde mental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n.3, p.173-192, set/dez, 2004.

_____ . *Ensaios indisciplinados*: aconselhamento psicológico e pesquisa participante. Tese (livre-docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). USP, SP, 2005.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. Belo Horizonte: *Trabalho e Educação. Revista do NETE/UFMG*, jul-dez, nº. 07, p. 38-46, 2000.

SILVA, M.A.R. *Reformas da educação superior na América Latina*: estudo de dois casos (Brasil e Chile). Dissertação (mestrado) PROLAM, USP, 1999.

SILVA FILHO, J.F.; JARDIM, S.R. *A danação do trabalho*: relações de trabalho e sofrimento. Rio de Janeiro: Te Corá, 1997.

_____ . Desemprego e Psicopatologia da recessão. In: BORGES, L.H. et al. *Organização do trabalho e saúde*: múltiplas relações. Vitória: EDUFES, 2001.

SILVA JR, J. dos R. ; SGUISSARDI, V. *Trabalho intensificado nas federais:* pós-graduação e produtivismo acadêmico. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2009.

SISTO, V. Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la Universidad sin órganos Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad. In: GENTILI, P. & LEVY, B. (ed.) *Espacio público y privatización del conocimiento:* Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005

SOUZA, J.M.P. Fundações e organizações assemelhadas. In: *Revista da ADUSP*. Comuna de Paris, dez 2001.

STUCCHI, M.P. *Artes de viver em mulheres de camadas populares*: o cotidiano de mães da comunidade São Remo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2009.

TEODORO, A. *A carreira docente*: formação, avaliação, progressão. Lisboa: Texto, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *Formação Social da Mente*. SP: Martins Fontes, 1999.

WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. "A racionalização" e "Experiência da vida de fábrica". Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZORZANELLI, Rafaela Teixeira. A fadiga e seus transtornos: condições de possibilidade, ascensão e queda da neurastenia novecentista. *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set., p.605-620, 2009.

Sítios consultados

www.adusp.usp.br , acesso em 25 de março de 2009.

http://www.usp.br/prpg/pt/interna1/pae.html, acesso em 20 de janeiro de 2010.

HTTP://leinf.uspnet.usp.br/rg/rg.html#t6, acesso em 20 de janeiro de 2010.

Bibliografia consultada

ATHAYDE, M. Psicologia e trabalho: que relações? In: MANCEBO, D. (ORG) *Psicologia social*: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos. (2ª ed.) RJ: EDUERJ, 2004.

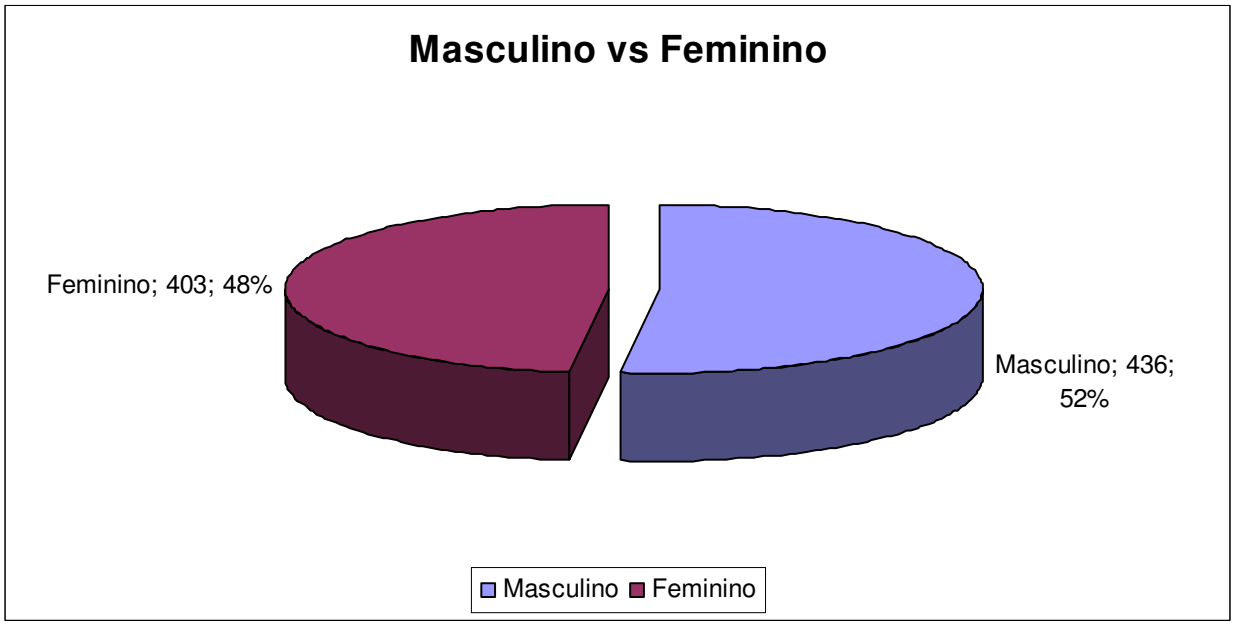
PEPE, A.L. *Subjetividade e Docência*: uma abordagem psicanalítica do mal-estar docente. Tese (doutorado em Teoria Psicanalítica), Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

TAYLOR, F.W. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 1970.

Apêndices

Apêndice 1- Dados estatísticos relativos aos atendimentos no Hospital Universitário entre os períodos de 1993-2006

Quadro de atendimentos a docentes por sexo (período de 1993 -2006)



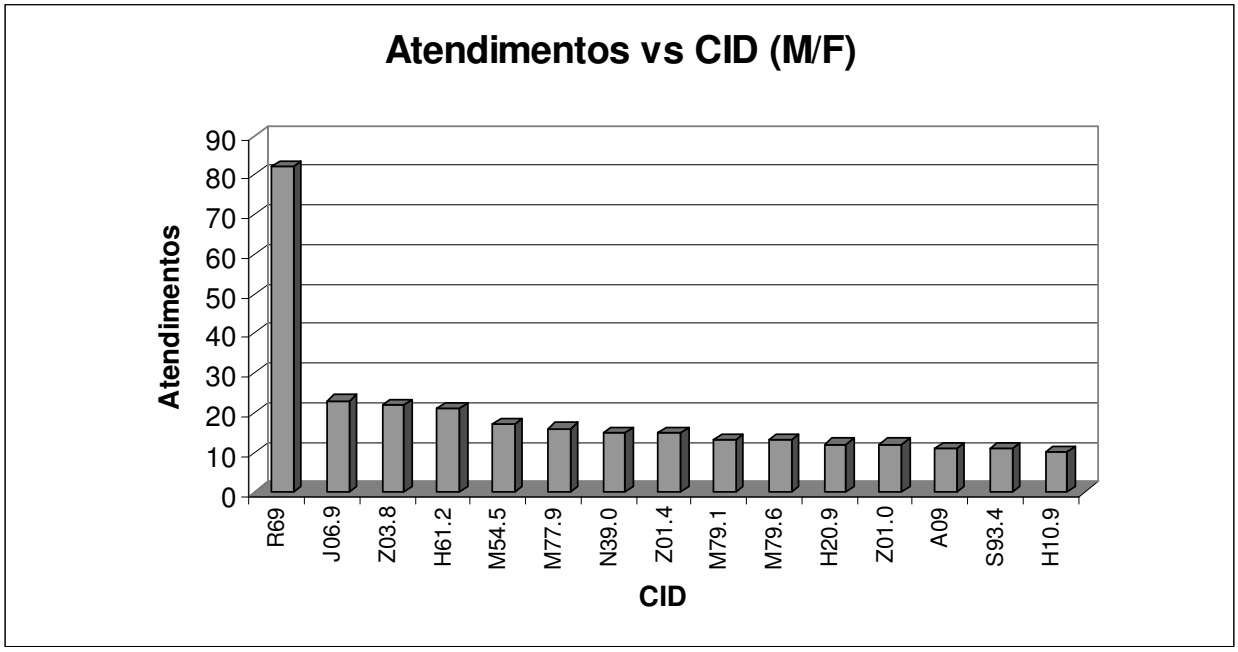
Apenas nas duas faculdades estudadas que participaram da pesquisa.

Atendimentos médios nos 13 anos: 850 (total) por ano.

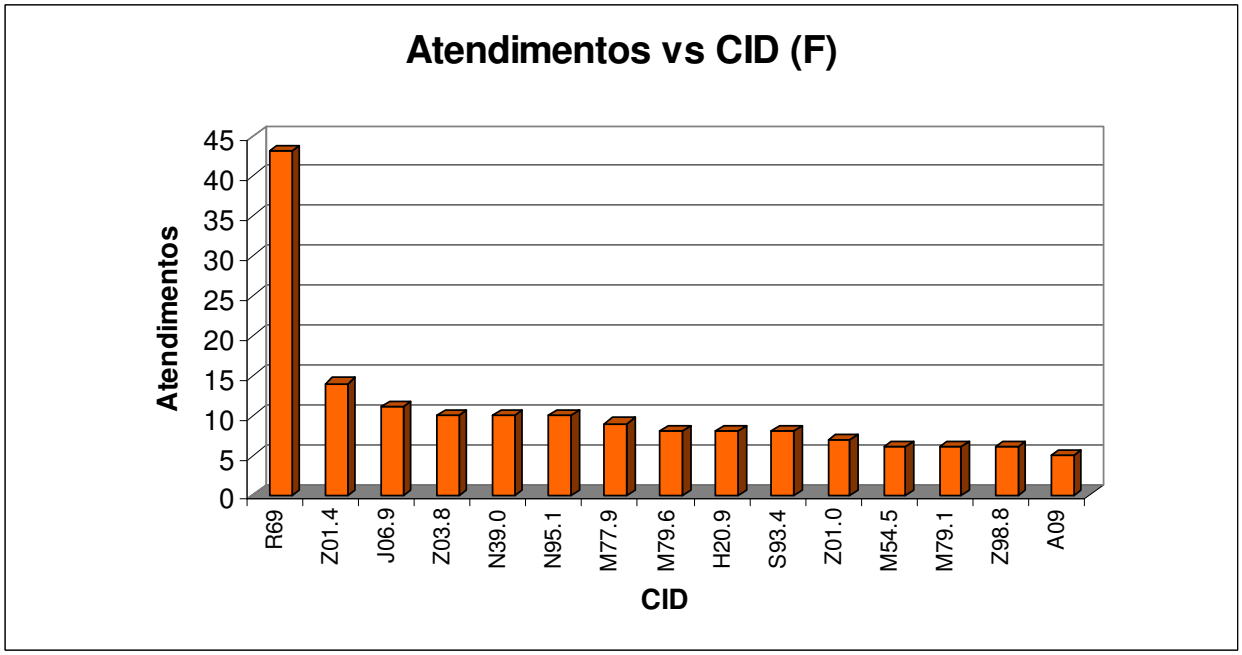
Em 2006, o total de professores das duas referidas faculdades era de 287 (Segundo Anuário Estatístico da USP, referente aos dados de 2006)

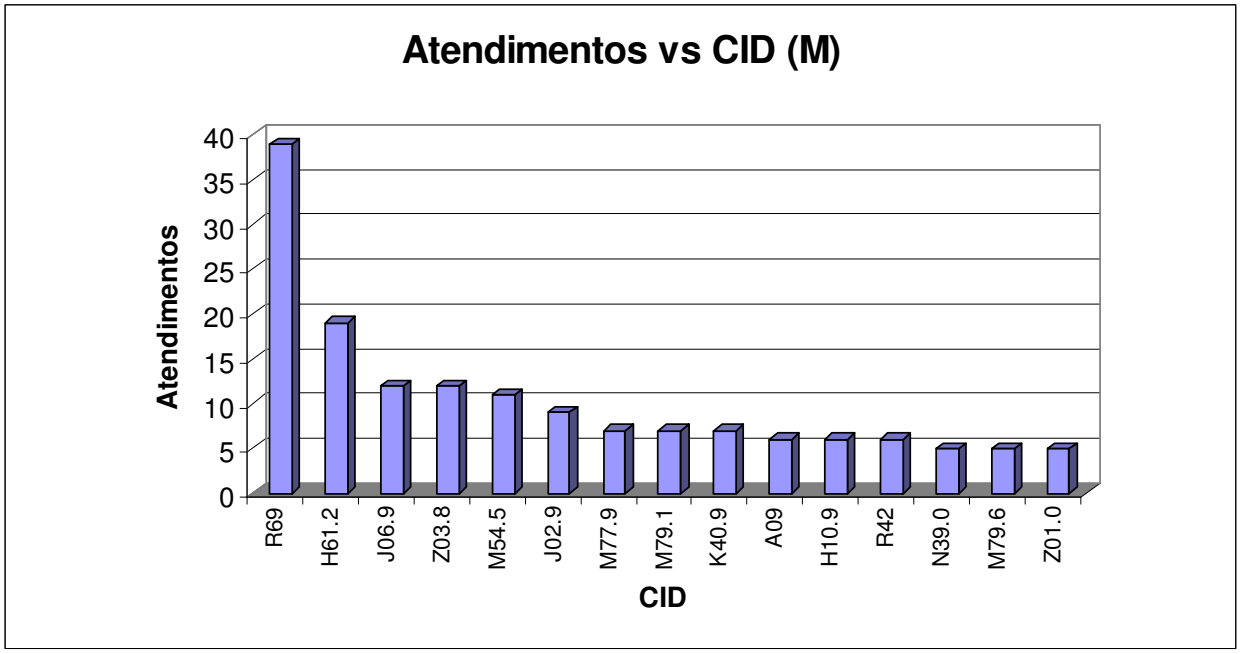
Apêndice 2- Distribuição de atendimentos cruzando o CID e variáveis 1993-2006.

Distribuição de atendimentos cruzando o CID e sexo 1993-2006.



Legenda:




Atendimentos vs CID (M)
Atendimentos
40
35
30
25
20
15
10
5
0
R69
H61.2
J06.9
Z03.8
M54.5
J02.9
M77.9
M79.1
K40.9
A09
H10.9
R42
N39.0
M79.6
Z01.0
CID

Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

São Paulo, 13 de agosto de 2007.

Prezado participante,

O sr (a) está sendo convidado a participar da entrevista SAÚDE MENTAL E TRABALHO: UM ESTUDO QUALITATIVO DE PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PAULISTA, pesquisa que tem como objetivo analisar a articulação entre subjetividade do professor universitário-trabalhador e sua saúde mental, tendo como diretrizes de análise o reconhecimento profissional, carga de trabalho, autoconceito e percepções relativas ao relacionamento com os alunos e pares.

Nessa pesquisa, os procedimentos utilizados serão: entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental.

As perguntas da entrevista semi-estruturada se referem a vivências profissionais e posicionamentos seus acerca do tema saúde e relações institucionais. Benefícios poderão ser obtidos, como por exemplo: a possibilidade de problematização do sofrimento causado pelo trabalho, além de uma reflexão aprofundada sobre o trabalho docente e as políticas públicas que interferem nesse trabalho.

O(a) sr (a) terá, a qualquer tempo, acesso às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas. Terá, também, liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e, portanto, deixar de participar do estudo. *Os depoimentos serão todos anônimos e não identificados (em relação aos dados sobre a faculdade em que trabalha).*

A coleta dos depoimentos realizar-se-á de janeiro a dezembro de 2007, sendo que a pesquisa de doutoramento se finda em janeiro de 2010.

Agradecemos desde já a sua participação. Para quaisquer esclarecimentos, favor contactar:

Cristina Miyuki Hashizume

Doutoranda – Instituto de Psicologia – Programa de Pós-grad. em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. Tel ---; e-mail: crismiyu@usp.br

Maria Luisa Sandoval Schmidt

Professora Associada Doutora - Instituto de Psicologia – Programa de Pós-grad. em Psicologia Escolar e Des. Humano. Tel 3091-xxxx

---

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Nome do sujeito de pesquisa

2. Nº do documento de identidade;

3. Sexo;

4. Data de nascimento;

5. Endereço;

6. Telefone.

---

1. "Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.";

São Paulo, _____ de _____ de 2007.

_____

assinatura do pesquisado.

Sumário

Prólogo *1*

PRIMEIRA PARTE *12*

1- Introdução e apresentação do trabalho *12*

2- Aspectos metodológicos: a visão sobre pesquisa *15*

Descrevendo o movimento inicial e as dificuldades do campo 18

Descrição do trabalho de campo 23

3- Proposta de um olhar que atravessa as disciplinas *27*

SEGUNDA PARTE *46*

Como esses conceitos se articulam na universidade? Construindo uma interpretação sobre os depoimentos *46*

4- Crise na universidade e saúde docente *58*

5- Trabalho universitário e mal-estar docente *84*

5.1- Administração científica do trabalho docente: algumas influências 100

5.2- Especificidade do trabalho docente 116

5.3- O cuidado ao professor/cuidador 125

6- O direito à preguiça: trabalho docente e tempo livre *132*

TERCEIRA PARTE *144*

Para não concluir, mais algumas questões... ..... *144*

7- Considerações finais *144*

8- Referências *147*

Apêndices *155*

Apêndice 1- Dados estatísticos relativos aos atendimentos no Hospital Universitário entre os períodos de 1993-2006 156

Apêndice 2- Distribuição de atendimentos cruzando o CID e variáveis 1993-2006. 158

Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 161